

Universidade de Évora
Departamento de Pedagogia e Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar



**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, realizada pela aluna
Maria de Aires Oliveira Neves no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade**

Maria de Aires Oliveira Neves

Sob a orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Cunha Folque Mendonça

Setembro de 2011

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, realizada pela aluna
Maria de Aires Oliveira Neves no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade**

Maria de Aires Oliveira Neves

Número de aluna: 7402

Sob a orientação da Professora Doutora Maria Assunção Folque

2011

Agradecimentos

Este trabalho não constitui um caminho solitário, ele reflecte o conjunto de solidariedades que me acompanharam neste percurso. Deparei-me com vários obstáculos e enfrentei muitos desafios, mas não o consegui sozinha, tive o apoio de familiares e amigos a quem não posso deixar de agradecer.

Aos meus pais (Francisca Neves e Joaquim Neves), pelo amor e carinho que me proporcionaram, nos momentos bons e menos bons, e pelo incentivo contínuo que me permitiu chegar aqui.

Aos meus tios e primos pelas palavras de incentivo e motivação que me deram força.

À minha orientadora de estágio, Professora Fátima Aresta, pelo saber científico e pelo tempo que me dedicou.

À Coordenadora do Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade (Maria do Anjo Grilo) por me ter aceite na sua instituição.

Às educadoras cooperantes (Maria João Rodrigues e Vanda Chaveiro) e às auxiliares de acção educativa (Susana Serrano, São Alinho e Paula Carvalho) pelo excelente trabalho em equipa que pude partilhar e pela ajuda que me deram nesta fase de formação.

Aos grupos de crianças por todos os momentos, aprendizagens e vivências que me proporcionaram.

À Cristel Couveiro, à Sónia Azinhais, à Verónica Coelho, à Marta Caeiro e à Maria Maximino pela amizade que criámos e pelas experiências que partilhámos.

Resumo

O presente relatório corresponde ao relato do trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES), em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, para a aquisição de grau mestre em Educação Pré-Escolar.

Ele tem como ponto de partida a caracterização do contexto institucional onde a PES foi realizada e a caracterização dos grupos de crianças. Seguidamente apresentam-se a concepção da acção e da intervenção educativas, a adopção de alguns princípios inerentes aos modelos pedagógicos no âmbito daquela intervenção, a caracterização do cenário educativo, a planificação e avaliação da intervenção e, finalmente, o projecto concretizado.

A fundamentação teórica apresenta-se de modo interligado com a descrição e análise de factores que influenciaram as aprendizagens realizadas ao longo da PES.

A investigação suportou-se em diversos instrumentos que permitiram compreender aspectos da nossa prática educativa considerados mais frágeis, com vista à melhoria da mesma.

Abstract- Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, held by the student Maria de Aires Oliveira Neves in Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade

This report corresponds to a work under supervised practice teaching (SPT) in the context of Nursery and Kindergarten, for the acquisition of Master's degree in Preschool Education.

This work has for starting point the characterization of the institutional context where the SPT was performed and the characterization of groups of children, reporting to me thenfor the teaching practices, witch are included in the daily routine, the adoption of some principles of pedagogical models, characterization of educational setting, planning/evaluation and project realized.

The theoretical framework is presented so intertwined with the description and analysis of factors influencing the learning that were being conducted along the SPT.

Research supported in various instruments that enabled to understand aspects of my practice that were weakest and where it could invest to improve it.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS	2
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	2
ÍNDICE DE TABELAS	4
INTRODUÇÃO	5
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL	7
2. OS GRUPOS DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	19
3. CONCEPÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA	21
3.1. Evolução da Educação Pré-Escolar	21
3.2. Fundamentações da Acção Educativa	24
3.3. A organização do Espaço e Materiais.....	32
3.4. A organização do Tempo.....	46
4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA	55
4.1. Planificação e Avaliação na PES.....	55
4.2. Os processos que suportam a acção no contexto: a reflexão como caminho	62
4.3. Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projectos.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	83
ANEXOS	84
Anexo I- Caracterização dos Grupos de Prática de Ensino Supervisionada	85
Anexo II- Exemplo de Planificação e Reflexão.....	95
Anexo III- Grelha de Regulação de Actividades em Creche.....	102
Anexo IV- Grelha de Regulação de Actividades em Jardim-de-Infância	107

Anexo V- Perfil de Utilização do MEM no Jardim-de-Infância.....	117
Anexo V- Relatório do Projecto «Hospital dos Livros».....	119

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

1ºCEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

MEM- Movimento da Escola Moderna

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PICENF- Projectos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

SS- Segurança Social

ME- Ministério de Educação

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Porta principal e hall de entrada.	8
Ilustração 2 - Porta da entrada secundária.	8
Ilustração 3 - Sala de acolhimento.....	9
Ilustração 4 – Refeitório de Creche.	9
Ilustração 5 - Sala de Creche.	10
Ilustração 6 – Casa de banho. Fraldário e zona de bacios.	10
Ilustração 7 - Casa de banho. Zona de lavatórios.	11
Ilustração 8 - Casa de banho. Zona de sanitas.	11
Ilustração 9 – Refeitório geral da instituição.....	12
Ilustração 10 – Salão Multiusos.....	13
<hr/>	
Maria de Aires Oliveira Neves – N.º 7402	2

Ilustração 11- Espaço Exterior.	14
Ilustração 12 – Biblioteca geral da instituição.....	15
Ilustração 13 – Corredor 1, onde se faz o acesso à Sala Multiusos, ao piso inferior, a duas salas de três anos e a uma sala de 5 anos. Ao fundo localiza-se a casa de banho. Do lado direito, ao fundo, localiza-se o acesso ao corredor 2.....	15
Ilustração 14 – Corredor 2, onde se localizam: a biblioteca, os dormitórios das salas de 3 anos (as únicas deste piso que dormem sesta), o acesso ao refeitório, a sala de contingência, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos.....	16
Ilustração 15 – Local onde penduram os bibes e os casacos.	36
Ilustração 16- Estante polivalente.....	37
Ilustração 17 – Tempo de expressão plástica.	38
Ilustração 18 – Tempo de refeição.	38
Ilustração 19 – Área da escrita.	39
Ilustração 20 – Área da informática.	39
Ilustração 21 – Área da garagem e construções.	41
Ilustração 22 – Área do palácio.	42
Ilustração 23 – Área do hospital dos livros.	42
Ilustração 24 – Bancada de muda de fraldas.	44
Ilustração 25 – Cacifos de arrumação.....	44
Ilustração 26 – Área de reunião.....	45
Ilustração 28 – DM (5:1) a escutar o coração do livro.	122
Ilustração 29 – T (5:6) a juntar as páginas.....	122
Ilustração 30 – Diagnóstico e recuperação do livro doente (rasgado).....	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Organização da Rotina Diária em Creche.....	48
Tabela 2- Organização da Rotina Diária em Jardim-de-Infância.....	50
Tabela 3- Total de áreas trabalhadas na Creche.....	65
Tabela 4- Total de áreas trabalhadas no Jardim-de-Infância.....	68

INTRODUÇÃO

A importância da Educação Pré-Escolar, quer no desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, quer no seu futuro sucesso escolar, educativo, académico e cívico tem sido validada por inúmeros estudos e investigações.

De facto, como refere Campos (1997), as pesquisas que, desde o início do século XX, têm sido levadas a cabo na Europa, nos Estados Unidos da América e também na América Latina parecem demonstrar claramente o benefício da Educação Pré-Escolar (em crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais) no desenvolvimento da escolaridade posterior, nomeadamente a longo prazo, ao nível do desenvolvimento linguístico e do raciocínio e, logo, na retribuição social dos recursos nela investidos. A autora aborda, numa perspectiva histórica (salientando embora o facto de não se tratar de um estudo bibliográfico exaustivo), os diversos estudos que nos Estados Unidos da América e em Inglaterra demonstraram tal importância.

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, tenta reflectir o trabalho que desenvolvemos em contexto de prática pedagógica supervisionada no Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade, localizado no centro histórico da cidade de Évora, com as Educadoras Cooperantes Maria João Rodrigues e Vanda Chaveiro, numa Sala de 2 Anos na valência de creche e numa Sala de 4 Anos na valência de Jardim de Infância. Nele tentaremos reflectir articuladamente sobre a nossa prática pedagógica, a validade dos princípios atrás enunciados e o papel do educador do Século XXI, ao qual compete aperfeiçoar o que alguns autores denominam de mentalidade curricular (Baptista, 2005, in Ramos, I., 2010), ou seja, entende-se que a intervenção do educador deverá permitir o desenvolvimento de aprendizagens, cada vez mais complexas, que possibilitem o aumento dos saberes das crianças e integrem uma abordagem que irá beber às diferentes áreas de conteúdo, através de um processo que ganha sentido por ter uma intencionalidade educativa (Silva, 1998 in Ramos I., 2010).

No primeiro capítulo apresentamos a caracterização da instituição educativa, inserindo-a no seu contexto, passando pela caracterização breve dos espaços e, ainda, da equipa pedagógica e do trabalho colaborativo que ela permitiu.

Em seguida (capítulo 2.) é realizada uma breve caracterização dos dois grupos sobre os quais incidiu a nossa prática de ensino supervisionada.

A concepção da acção educativa, que apresentamos no (capítulo 3.), é subdividida em alguns pontos, nomeadamente a evolução da Educação Pré-Escolar, os Fundamentos da Acção Educativa, a Organização do Espaço e Materiais e a Organização do Tempo.

Por último, reflectimos sobre a nossa Intervenção Educativa (capítulo 4.), mais propriamente sobre a planificação e a avaliação da intervenção, os instrumentos de investigação utilizados para regulação da nossa prática e do Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projectos.

Fazem ainda parte integrante deste relatório algumas considerações finais, bem como a referência à bibliografia utilizada e anexos que consolidam as observações, as investigações e as caracterizações realizadas.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL

O Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade localiza-se na Rua 24 de Julho, em Évora. Encontra-se próximo de alguns focos de interesse desta cidade, nomeadamente da Praça do Giraldo, do Mercado Municipal, da Praça 1º de Maio, do Jardim Público e do Rossio de S. Brás.

Esta centralidade parece constituir-se enquanto factor facilitador da criação e desenvolvimento de laços de interacção com a comunidade, os quais parecem bastante estreitos, uma vez que, por um lado, o contacto com o património histórico da cidade é frequente, e que, por outro lado, estando a instituição localizada intra-muros, as saídas para o exterior e as visitas a locais de interesse histórico a pé são bastante atractivas para as crianças. A instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, funcionando através da intervenção da Segurança Social (SS) em parceria com o Ministério da Educação (ME).

Relativamente à população abrangida pela instituição, parece-nos ser de salientar o facto de não existir uma classe social preferencial no acesso aos serviços que a mesma presta, dado que aí são recebidas tanto crianças de famílias carenciadas, como crianças provenientes de famílias mais favorecidas economicamente. Há ainda a possibilidade de abertura de vagas para crianças provenientes da instituição *Chão dos Meninos* (a qual acolhe crianças retiradas do seio familiar), com a qual está estabelecido um protocolo com ausência do pagamento de mensalidades. As mensalidades pagas pelos pais são calculadas tendo em conta o rendimento *per capita* calculado com base no rendimento do agregado familiar.

Actualmente a instituição comporta duas valências: a Creche e o Jardim-de-Infância. No ano lectivo de 2010/2011 frequentaram a creche cinquenta e quatro crianças, tendo o Jardim-de-Infância sido frequentado por cento e vinte e quatro crianças. Para o seu acompanhamento e orientação, a instituição conta com dez educadores de infância e quinze auxiliares de acção educativa. Para garantir, ainda, a organização e o funcionamento logísticos, dispõe de duas cozinheiras, uma ajudante de cozinha e de cinco auxiliares de limpeza. A gestão e a orientação pedagógicas estão a cargo da Directora Técnica e da Subdirectora.

Passamos a descrever sucintamente e a ilustrar o espaço físico da instituição.

No rés-do-chão, o **hall de entrada**, retratado na ilustração 1, constitui um espaço amplo e luminoso com múltiplas funcionalidades. Para além de aí se proceder à recepção e auxílio das crianças, nele também se procede à exposição de trabalhos bem como à exposição da ementa semanal. Aí são colocadas informações escritas destinadas aos pais e educadores. As portas da entrada principal (ilustração 2) só estão abertas de manhã (das 7h45 às 10h) e à tarde (das 16h30 às 18h45). Fora destes horários, as entradas e saídas terão de ser feitas pela porta secundária.



Ilustração 1 - Porta principal e *hall* de entrada.



Ilustração 2 – Porta da entrada secundária

Situada entre o *hall* de entrada e a lavandaria, perto do refeitório da Sala de 2 Anos do rés-do-chão, a **Sala de Acolhimento** é um espaço reduzido, como a ilustração 3 revela, e tem ao dispor um banco e cadeiras, aqui se encontrando o telefone central da instituição, para os contactos de e para o exterior.



Ilustração 3 – Sala de Acolhimento

O **Refeitório da Creche** é um local bastante colorido que a ilustração 4 retrata e no qual têm lugar as refeições e lanche da tarde, das crianças da Sala de 2 Anos. Trata-se de um espaço pequeno, que dispõe de mobiliário de dimensões ergonomicamente adequadas: mesas, cadeiras e um armário e apoio, onde se encontram louças e talheres.



Ilustração 4 – Refeitório da Creche

Existem três **Salas de Creche** no rés-do-chão do edifício, identificadas na ilustração 5. A Sala Parque, identificada na figura com o **número 1** é um espaço utilizado pela Sala de 1 Ano, podendo também ser utilizado pelas outras salas caso seja necessário. A Sala de 2 Anos (**número 2**) está localizada ao lado da Copa de Leites, onde se preparam papas e outros alimentos de que os bebés necessitam. O Berçário, cujo corredor de acesso se encontra identificado na figura com o **número 3**, dispõe de

um Dormitório e de uma Sala Parque. As três salas têm janelas e estão organizadas (em termos de disposição física e de apetrechamento material) de acordo com a faixa etária a que se destinam.



Ilustração 5 – Sala de Creche

Um dos espaços comuns da instituição a que vimos fazendo referência é a **Casa de Banho da Valência de Creche**. Sendo um espaço comum às crianças das salas de Creche do rés-do-chão, dispõe de fraldário, bacias, sanitas e lavatórios pequenos e alguns armários de arrumação para os pertences dos bebés, que as ilustrações 6, 7 e 8 revelam.



Ilustração 6 – Casa de Banho. Fraldário e zona de bacias

A organização flexível das rotinas de higiene das várias salas permite que este espaço comum não seja utilizado ao mesmo tempo pelas diferentes educadoras, salvo em alguns casos excepcionais, em que a sua utilização simultânea é necessária e imprescindível. Tal organização demonstra a articulação que existe no planeamento das actividades, por parte das educadoras, o que nos parece constituir um aspecto muito positivo.



Ilustração 7 – Casa de Banho. Zona de lavatórios



Ilustração 8 – Casa de Banho. Zona de sanitas

Outra das zonas de uso partilhado na instituição que tem, como começámos por referir, a dupla valência de creche e jardim-de-infância, é a **Lavandaria**. Nela são lavados os babetes, os chapéus, os lençóis, as mantas ou os brinquedos das crianças da instituição. Possui máquinas de lavar e secar roupa, tábua de engomar e máquina de costura. O facto de a instituição possuir este espaço constitui uma mais-valia também

para as famílias, uma vez que permite uma certa flexibilidade na lavagem daquelas peças de roupa de pequenas dimensões quando surge alguma emergência, sem que seja necessário solicitar os pais das crianças que as levem para casa, a fim de proceder à sua limpeza. Em frente à lavandaria existem casas de banho para os adultos.

Na **Cozinha** são preparadas todas as refeições da instituição, para adultos e para crianças. É um espaço interdito a pessoas estranhas ao serviço, de forma a garantir as condições de higiene e de segurança necessárias. É o local de trabalho de duas cozinheiras e uma auxiliar de cozinha, responsáveis pela preparação das refeições. Em frente à cozinha localiza-se a dispensa, onde se guardam todos os alimentos, dispendo de armários e arcas frigoríficas, as quais se encontram de acordo com as regulamentações legais.

Num espaço anexo à cozinha situa-se o **Refeitório Principal**, representado na ilustração 9, onde decorrem as refeições das 6 salas de jardim-de-infância. Dispõe de mesas e cadeiras, bem como de armários de apoio com os talheres e demais utensílios necessários. Pode ser, também, um espaço educativo no qual se realizem actividades de culinária, o que se torna benéfico em termos de segurança, devido ao facto de as crianças não terem acesso à cozinha.



Ilustração 9 – Refeitório Geral da Instituição

Passamos a focalizar-nos no primeiro andar do edifício. Aí se localiza a maior sala da instituição, a **Sala dos 4 Anos**, um espaço muito amplo com janelas e boas condições de luminosidade. Já a **Sala dos 2 Anos** constitui a maior sala da valência de

Creche, possuindo uma sala de actividades, um dormitório, uma casa de banho e um pequeno refeitório.

No segundo andar encontramos o **Salão Multiusos**, espaço polivalente onde se podem realizar várias actividades. É muito amplo, como revela a ilustração 10, e possui boa luminosidade natural. É através deste espaço que se faz o acesso ao exterior, dispondo de vários materiais de expressão motora e audiovisuais (televisão e aparelhagem sonora). Além das aulas de expressão motora, o acolhimento das salas de jardim-de-infância é também uma rotina institucional a assegurar neste espaço. O horário de utilização rotativa da Sala Multiusos – que serve cada sala educativa e cada grupo de crianças - poderá ser alterado caso exista essa necessidade.



Ilustração 10 – Salão Multiusos

O **espaço exterior**, representado na ilustração 11, é amplo, dispondo de diversos materiais de apoio às brincadeiras típicas de exterior, como por exemplo uma casinha e algumas mesas. A presença neste espaço de diversos materiais pedagogicamente adequados às brincadeiras é sempre importante, pois constitui uma forma de as crianças realizarem pequenas actividades lúdicas e de desenvolverem a imaginação. É um espaço rico para desenvolver actividades de várias naturezas, sejam elas de expressão motora, de exploração e experimentação (por exemplo, relacionadas com as ciências) ou noutros domínios. A sua área ampla faz com que seja um espaço muito apreciado pelas crianças da instituição. Não possui um horário de utilização, como a biblioteca ou o salão, e cada educador define a sua utilização de acordo com as suas intencionalidades educativas e atendendo às necessidades das crianças. De facto,

a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. (...) Riquíssimos em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. (Post, J. & Hohmann, M., 2003:161).

Defendemos, pois, a relevância da existência de espaços que possibilitem às crianças não estarem confinadas ao espaço interior da sala, tanto mais que a zona exterior de recreio lhes proporciona actividades bastante activas. Tratando-se de um espaço comum, as brincadeiras que ocorrem na zona de recreio potenciam, também, a interacção entre grupos de crianças diferentes e, conseqüentemente, a sua socialização.



Ilustração 11 – Espaço Exterior

É ainda no segundo andar do edifício que se localiza a **Biblioteca**, representada na ilustração 12. Possui boa luminosidade natural e boas condições de aquecimento, aí se desenvolvendo actividades ao nível da leitura. Dispõe de três estantes com livros, televisão, vídeo e retroprojector, sendo utilizado com grande frequência por todas as crianças da instituição. Dispõe também de mesas e cadeiras, que possibilitam a leitura e a exploração mais cuidada de livros. Tem ainda uma área de almofadas, onde as crianças podem assistir a um filme ou até mesmo explorar livros mais calmamente. É

uma sala utilizada por toda a instituição, que possui um horário específico para cada sala, incluindo as salas de Creche. É também neste espaço que decorrem as aulas de Inglês das crianças de 5 anos.



Ilustração 12 – Biblioteca geral da instituição

Passamos agora à apresentação do contexto físico no qual se inserem as actividades de Jardim-de-Infância, situado no segundo piso do edifício. Em cada uma das cinco **Salas de Jardim-de-Infância** (duas Salas de 3 Anos, uma Sala de 4 Anos e duas Salas de 5 Anos) a organização do espaço e o equipamento encontra-se em conformidade com os critérios que cada educadora elege como apropriados ao grupo de crianças que orienta. No corredor destas salas (que a ilustração 13 retrata) são expostos diversos trabalhos elaborados pelas crianças e estão localizados os cabides.



Ilustração 13 - Corredor 1, onde se faz o acesso à Sala Multiusos, ao piso inferior, a duas salas de 3 anos e a uma sala de 5 anos. Ao fundo localiza-se a casa de banho. Do lado direito, ao fundo, localiza-se o acesso ao corredor 2.

No corredor 1 faz-se o acesso à Sala Multiusos, à casa de banho (um espaço partilhado por todas as salas deste corredor), a duas salas de 3 anos, a uma sala de 5 anos e no corredor 2, retratado na ilustração 14.



Ilustração 14 - Corredor 2, onde se localizam: a biblioteca, os dormitórios das salas de 3 anos (as únicas crianças deste piso que dormem sesta), o acesso ao refeitório, a sala de reuniões, a sala de contingência, uma sala de 4 anos e uma sala de 5 anos.

Este piso possui, ainda, várias casas de banho, destinadas às crianças e aos adultos. Uma delas, destinada às crianças, é composta por quatro sanitas e quatro lavatórios. A casa de banho dos adultos também tem uma sanita destinada às crianças, um lavatório, um chuveiro e um armário com medicamentos. Nesta podem ser lavados os materiais de pintura utilizados pelas crianças. A outra casa de banho para crianças é composta por cinco sanitas, cinco lavatórios e uma sanita para adultos.

Neste piso localizam-se dois **Dormitórios**, utilizados pelas Salas de 3 Anos, as únicas cujas crianças que dormem sesta na valência de jardim-de-infância. São espaços utilizados apenas com função de dormitório.

Existem, ainda, a **Sala de reuniões e o Gabinete da Direcção**. Trata-se de duas divisões com ligação uma à outra, utilizadas para a realização das reuniões semanais entre educadoras, ou para a realização de outro tipo de reuniões julgadas necessárias. Estão localizadas ao fundo do corredor 2.

A **sala de apoio à terapeuta da fala**, localizada junto às anteriores, é de pequenas dimensões, sendo dinamizada pela educadora de apoio e pela terapeuta da

fala, com o objectivo de acompanhar mais personalizadas as crianças com algum tipo de necessidades específicas de educação.

Existe, ainda, a **sala destinada ao plano de contingência**, criada com o fim específico de proceder ao isolamento das crianças e dos adultos, em caso de suspeita da gripe A, pelo que dispõe de todo o material necessário em tais ocasiões. É nesta sala de dimensões diminutas, que se localizam os materiais de primeiros socorros e de assistência médica, não só para a gripe A como também para outras situações de doença ou de urgência médica. Possui uma maca e cadeiras, onde o adulto ou criança doente podem descansar ou ser assistidos por um médico, quando a situação não exige o auxílio de meios de emergência médica.

Nesta instituição, a equipa educativa reúne-se semanalmente com a Directora Pedagógica para discutir assuntos pertinentes e para planificar a semana seguinte. Como existem duas salas com a mesma faixa etária (à excepção do Berçário e da Sala de 1 Ano), verificámos a existência de uma cultura de trabalho em parceria entre as educadoras. Testemunhámos a sua convicção de que o trabalho colaborativo, que vai desde a planificação conjunta à troca de experiências, passando pela partilha de saberes e de instrumentos pedagógicos, não só enriquecem os contextos de aprendizagem das crianças, como também têm efeitos no desenvolvimento profissional das docentes. Em equipa, discutem-se possíveis soluções para dar resposta aos eventuais problemas para os quais deverão ser encontradas soluções contextualizadas.

Todos os actores organizacionais participam nos preparativos para Festa de Despedida dos meninos das salas dos 5 anos. Estes são considerados finalistas, uma vez que irão para a escola do 1.º CEB no ano seguinte. A despedida do Pré-Escolar e a transição para o 1.º Ciclo são assinalados, geralmente, com uma Visita de Finalistas, pelo que, ao longo do ano, se organizam e dinamizam diversos eventos que visam a angariação de verbas. O trabalho de cooperação entre toda a equipa educativa é evidente e parece-nos bastante positivo, dado que é baseado na confiança, no diálogo e na partilha de dúvidas e de saberes. Esta actividade concretiza um dos objectivos do Projecto Educativo da instituição.

O Projecto Educativo tem com principal objectivo envolver activamente todos os elementos da comunidade educativa no processo educativo das crianças, apelando à participação dos pais e criando algumas parcerias com elementos da comunidade. Parece-nos, pois, que assistimos, nesta instituição, à concretização do princípio

defendido por Bolívar (2003) de que o Projecto Educativo se deve assumir enquanto instrumento dinamizador do trabalho colaborativo e reflexivo entre os docentes, constituindo um dos elementos criadores da identidade da instituição.

A instituição desenvolve, ainda, vários projectos de intervenção na comunidade, através do estabelecimento de protocolos com várias entidades. Como o Projecto Educativo vigente se denomina “Artes e Ofícios”, a instituição elegeu como parceiros a Câmara Municipal de Évora, a Universidade de Évora, o Centro de Saúde de Évora, a Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL), a Fundação Eugénio de Almeida, a Cruz Vermelha, a Cáritas Diocesana, a Câmara Municipal de Arraiolos, a Junta de Freguesia de Vale Pereiro, a Biblioteca Municipal de Évora, a Ludoteca de Évora, a Oficina da Terra, o *Eborae* Música, a Associação Pé de Chumbo, o grupo PIM Teatro, os Museus de Évora e de Artesanato e o Mercado Municipal de Évora. A título de exemplo, o colégio realizou, neste âmbito, uma exposição de pintura no Museu de Évora, com a apresentação de trabalhos realizados pelos meninos das salas de Jardim-de-Infância.

Em jeito de síntese, parece-nos poder afirmar que este Jardim-de-Infância concretiza muito positivamente a função educativa que lhe está cometida, constituindo-se como um espaço de brincadeira, de desenvolvimento, de aprendizagem, de interacção, de cuidados básicos, como um espaço de partilha, de comunicação, de cultura, de trabalho e de prazer, dado que a sua actuação se encontra ao serviço do desenvolvimento quer dos seus utentes (as crianças e suas famílias) quer dos profissionais que nela desenvolvem a sua actividade profissional, quer da comunidade em que se insere.

2. OS GRUPOS DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A informação sobre as características dos grupos, cuja caracterização completa apresentamos no Anexo 1 deste relatório, foi recolhida através da observação atenta das crianças, em contexto de sala nos vários espaços deste Jardim-de-Infância, através da consulta do projecto curricular de turma, de conversas informais com os pais, do preenchimento de algumas grelhas do perfil de desenvolvimento da criança, bem como através da educadora e da auxiliar que acompanham o grupo. Estes grupos possuem uma característica comum, muitos deles são irmãos ou primos, facto que constitui um factor que possibilitou uma maior aproximação aos pais, pelo que foi possível estabelecer relações fortes e coesas com as famílias, baseadas na confiança. Há dois irmãos filhos de pai espanhol e mãe portuguesa, são crianças bastantes activas com grande capacidade de atenção e concentração que aprendem simultaneamente as duas línguas.

Na PES creche estive numa Sala dos 2 Anos constituída por 18 crianças: 10 meninos e 8 meninas, sendo, pois, um grupo homogéneo, em termos de idades. Todas as crianças frequentavam pela primeira vez o Jardim-de-Infância de Nossa Senhora da Piedade, bem como a valência de creche, excepto três delas que tinham frequentado outro colégio. A maioria das crianças foi abandonando progressivamente as fraldas, algo que foi bastante estimulado pela equipa educativa em colaboração com os pais. Dentro do grupo existiam quatro crianças com características de alimentação mais específicas: a MC (2:6), o J (2:8) e o JM (2:8), os quais comeram durante algum tempo os alimentos passados, e a ML (2:8), que é intolerante à lactose. A maioria das crianças frequentava a instituição e a sala diariamente e durante o horário da educadora (das 8h30 às 17h), mas também existiam crianças que não compareciam todos os dias. Por outro lado, houve também crianças que permaneciam na instituição para além do horário da educadora, chegando por volta das 7h 45 e regressando a casa por volta das 18h 45. Na sua globalidade era um grupo muito alegre, bastante receptivo a novas situações. Gostavam de ouvir histórias, dançar e mostravam-se muito atentos às canções que faziam parte do dia-a-dia.

Na PES Jardim-de-Infância estive numa Sala de 4 Anos constituída por 22 crianças, 15 meninos e 7 meninas, sendo que 21 destas crianças já vinham juntas da

Sala de 3 Anos com as mesmas Educadora e Auxiliar de Acção Educativa. No início do ano lectivo saiu uma criança da sala, a IM (5:2), uma vez que os pais, por uma questão de organização família, a colocaram na mesma escola das irmãs. A IM (5:2) era uma criança muito activa, participativa e líder de grupo, pelo que logo foi notada a sua ausência. Para seu lugar entrou um menino, o DM (5:2), vindo de uma instituição de Reguengos de Monsaraz. É uma criança muito interessada que domina alguns assuntos primordiais perante o grupo. Teve uma boa adaptação e foi muito bem recebido pelos colegas. A AC (4:8) é uma criança com diabetes tipo I, porém a sua evolução foi muito boa, tendo em conta sua condição física. Nesta área houve uma grande aprendizagem quer da Educadora, quer da Auxiliar e uma grande cumplicidade com o resto do grupo. O R (4:8) necessitava de acompanhamento específico por uma Educadora de apoio, a Carla, que o acompanha duas vezes por semana durante 30 minutos, pois tinha alguma dificuldade em se exprimir e representar aquilo que lhe era pedido.

Em termos gerais, os grupos caracterizavam-se por ser muito interessados e brincalhões, as crianças eram meigas e muito receptivas ao que os adultos lhes diziam. Relacionavam-se umas com as outras, conversavam, brincavam e descobriam o mundo que as rodeava. Por vezes, existiam alguns conflitos (durante as brincadeiras), mas estes não eram de grandes dimensões, sendo resolvidos pelas próprias crianças ou com ajuda de um adulto. Apesar de as crianças interagirem todas umas com as outras, reparámos que algumas delas já tinham preferência por determinadas brincadeiras, bem como pelos companheiros com os quais desenvolviam as mesmas. Pudemos constatar, através de trabalhos práticos individuais e em grupo que as crianças realizaram, que são crianças que apresentam alguma facilidade na execução dos trabalhos.

Ao longo de toda a intervenção tivemos sempre intenção de proporcionar não só aprendizagens significativas, mas também o desenvolvimento de determinadas capacidades, tanto ao nível intelectual como físico, em todas as crianças que integravam os grupos.

3. CONCEPÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

3.1. Evolução da Educação Pré-Escolar

A evolução da Educação Pré-Escolar está muito associada à evolução do conceito de criança que tem vindo a alterar-se, ao longo do tempo. A criança era vista como um adulto em miniatura, incapaz de pensar por si próprio. Só após a Revolução Industrial, e em consequência desta, surgem os primeiros jardins-de-infância que procuram dar resposta à necessidade de encontrar substitutos das mães-trabalhadoras. Acabam por constituir-se, também, como ambientes de combate à pobreza e aos maus tratos infantis. Tratava-se, essencial e primordialmente, de dar resposta à necessidade de prestar cuidados e assistência, durante as horas em que as mães trabalhavam. Apenas mais tarde começou a ser explorada a componente educativa daqueles espaços, criados especificamente para crianças, em resultado do desenvolvimento de estudos da psicologia do desenvolvimento.

Em Portugal, com o aparecimento da Lei-Quadro dá-se ênfase à educação pré-escolar definindo-se esta como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção como ser autónomo, livre e solidário.
(Lei n.º5 de 1997, de 10 de Fevereiro, Artigo 2.º).

Actualmente, a criança é encarada como cidadão de pleno direito, com identidade distinta da do adulto, ocupando um lugar privilegiado no seio da família. Nos estados desenvolvidos surgiram leis de protecção da infância, consignando os seus diversos direitos, sendo um deles o direito à educação. No Projecto da Divisão dos Direitos do Homem das Nações Unidas, o direito à educação foi objecto dos Artigos 16.º e 17.º, assim formulados:

a criança tem direito a uma educação, que deve ser gratuita e obrigatória (...) Os pais e o estado devem garantir à criança amplas condições para a realização destes direitos. (...) Reconhecem que a educação contribui para a promoção do pleno desenvolvimento da sua personalidade e o seu respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (in Filgueiras, M., 2010:23)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar acentuam a valorização da criança no seio da família, defendendo ser fundamental que durante a educação pré-escolar “ *se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender*” (M.E, 1997:17).

A educação é considerada a base da estrutura humana, sendo por isso o nível da educação onde se regista uma maior intervenção (e, talvez, mais atenção e exigência) por parte das famílias, pois cada vez mais estas querem uma formação de melhor qualidade para os seus filhos. Tendo essa vontade em conta, o estado tem vindo a emitir leis, regulamentos e reformas, na tentativa de encontrar programas escolares adequados à evolução da sociedade. É, assim, promovida a socialização das crianças pequenas, fora do primeiro agente de socialização que é a família, através de espaços onde elas possam desenvolver diversas competências, juntamente com outras crianças (Filgueiras, M., 2010).

A Educação Pré-Escolar não deverá, contudo, ser vista como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como um espaço onde se criam estruturas para uma educação sólida ao longo da vida. Deverão ser desenvolvidas competências através de uma abordagem transversal entre as várias áreas de conteúdo, uma vez que a construção do saber se processa de forma articulada e integrada.

Importa também referir que a educação dos 0 aos 3 anos, apesar de ainda não ser abrangida pela Lei-Quadro, é indispensável para o desenvolvimento da criança. Esta visão de educação insere-se no conceito de EDUCARE, fugindo à visão assistencialista que esteve na origem das creches do século XIX. Como afirma Caldwell “*não se pode educar sem cuidar, e não se deve cuidar sem educar*”. Este conceito suporta, sem dúvida, a necessidade de existir o trabalho do educador de infância na creche, que cuida da criança mas que, simultaneamente, educa e se preocupa com o processo de

desenvolvimento, com o ambiente educativo, com a organização de tempos e rotinas que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, agindo com intencionalidade educativa. Desta forma, pretende-se abandonar a ideia de que o educador é um mero *guardador de crianças* e que as creches são apenas locais de prestação de cuidados físicos. (Caldwell, 2005)

Segundo Rezende (2002), cuidar é ajudar o outro a amadurecer; cuidar e ser cuidado constituem a própria realização do ser humano. A possibilidade de apoiar o outro no seu desenvolvimento ajudará também o cuidador a amadurecer, ou seja, se o educador cuidar da capacidade da criança desenvolver a linguagem, terá também oportunidade de desenvolver a sua capacidade de tolerância, afectividade e sincronicidade. Este autor também contraria a ideia de que cuidar consiste na mera satisfação das necessidades básicas do outro. Mayreroff refere que a promoção do cuidado humano pressupõe o conhecimento, a alternância, a paciência, a honestidade, a confiança, a humildade, a esperança e a coragem. Isto significa: possuir conhecimento e não apenas intenção, proceder a uma avaliação permanente, respeitarmos os ritmos das crianças dando-lhe espaço para crescer, admitir o próprio erro e aprender com ele, confiar no outro, modificarmo-nos para conseguirmos educar de modo cada vez melhor, acreditar que o outro crescerá com cuidado e enfrentar o desconhecido, tendo como objectivo a confiança do outro e a capacidade de cuidar.

Numa conferência proferida no âmbito da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora, a Professora Irene Borges referenciou várias acepções para o termo *cuidar*: *atender a cada um, estar alerta, prever, evitar, temporizar* (cuidar do futuro). Terminou com a célebre e elucidativa frase: “ *Cuidar é aquilo que o educador tem de fazer. Cuidar é educar.* ” Com a Professora Irene Borges defendemos que todo o acto de educar deverá entrar no âmbito do *cuidado*. Desta forma, podemos considerar que através do processo educativo acompanhamos o desenvolvimento de outrem, compreendemos o outro e, simultaneamente, a nós próprios. (Borges, s/d)

De forma sintética podemos referir que a evolução da educação de infância tem sido provocada por vários factores, quer de natureza social, económica ou ideológica. Contudo, esta etapa educativa é comumente considerada como o alicerce e o suporte de uma educação bem sucedida ao longo da vida, atribuindo-lhe um papel relevante na promoção da igualdade de oportunidades.

3.2. *Fundamentações da Acção Educativa*

As linhas orientadoras da actuação do educador de infância são as enunciadas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro. Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem orientam a actuação dos docentes da Educação Pré-escolar. Na nossa prática foram referenciais importantes, assim como a adopção de alguns princípios de dois modelos pedagógicos – *High Scope* e Movimento da Escola Moderna (MEM).

O princípio geral e os objectivos deles decorrentes enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que se constituem um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

As Metas de Aprendizagem são baseadas nas Orientações Curriculares, organizando-se por áreas de conteúdo. Definidas para todo o ensino básico, estabelecem uma sequência das aprendizagens, procurando ainda promover a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico¹.

Fernandes (2009) defende a importância das vivências do pré-escolar no desenvolvimento posterior do indivíduo, sendo necessário, defende, estimular e corresponder aos interesses e curiosidades das crianças, proporcionando-lhes condições que reforcem, de uma forma sólida, o seu desenvolvimento a nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor (Cf. p.1). Aos educadores cabe

incentivar uma atitude positiva face às aprendizagens, promovendo-as de uma forma lúdica, criativa, dinâmica e motivante, aumentando a curiosidade e o gosto de aprender, e fundamentarem as suas opções pedagógicas numa metodologia que organizem o currículo tendo em conta a legislação sobre a educação pré-escolar no ensino oficial (idem, 2009: 1,2).

¹ <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt> consultado a 20/08/2011

Parece-nos importante abordarmos, ainda que de forma breve, a noção de *currículo*, destacando, desde logo, que se trata de um conceito complexo. De facto, e não esquecendo que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar não explicitam qualquer currículo, tal noção deve incluir não apenas o legalmente explicitado como também o que se insere no âmbito das aprendizagens não intencionais, ou *currículo oculto*, veiculado através de todas as interações sociais a que a criança está sujeita, sem qualquer tipo de planificação e sendo veiculado, muitas vezes, de forma não consciente.

Segundo Fernandes (2009) o currículo deve ser planeado, sendo que a ligação da criança a pessoas e materiais dá origem a situações de aprendizagem, uma vez que é a manipulação de objectos e a vivência de situações intercomunicativas que originarão a aprendizagem. Assim, defende que

o jardim-de-infância deve ser um espaço seguro e estimulante, onde as crianças possam construir a sua identidade, desenvolver atitudes positivas para com os outros, para com a aprendizagem e para com a expressão de ideias e sentimentos. Currículo engloba, então, as situações com as quais as crianças se defrontam na escola, estejam previstas ou não. (...) Os educadores de infância não possuem programa específico para organizar o seu trabalho, baseando-se mais numa perspectiva de currículo oculto, mas possuem linhas orientadoras que os ajudam a preparar a sua actividade (idem, 2009:10).

Uma vez que na Educação Pré-Escolar não existe propriamente um currículo a gerir e cumprir, como atrás destacámos, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que terão de estar na base das tomadas de decisão dos adultos que rodeiam a criança (educadores de infância, pais, etc.).

Muitas vezes “o modelo curricular é “*simultaneamente, um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na acção e sobre-acção*” (Fernandes, 2009:18).

Na nossa prática de ensino supervisionada tivemos em conta alguns princípios dos modelos curriculares *High Scope* e MEM, como começámos por

referir, não tendo seguido estes modelos na íntegra, por motivos relacionados com o modelo vigente nesta prática de ensino supervisionada. De facto, a adopção de um qualquer modelo curricular passa pela necessidade de aceitação do mesmo por parte do educador titular do grupo, com o qual o estagiário tem, necessariamente, de articular. Não adoptando aquele um modelo na íntegra, apenas pode o educador estagiário tentar encontrar pontes que permitam a operacionalização dos princípios considerados válidos por ambas as partes.

Quer o modelo *High Scope* quer o modelo do MEM possuem em comum a partilha de uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Contudo, cada um dos modelos curriculares referenciados possui diferentes pontos de vista sobre o construtivismo, sendo o modelo *High Scope* preferencialmente Piagetiano e o modelo do MEM preferencialmente Vygotskiano (Formosinho, 2001).

Ao longo da nossa formação académica e profissional tivemos ocasião de estudar, observar e colocar em prática (ainda que de forma parcelar) alguns dos modelos curriculares para a educação de infância, tendo percebido a importância e a necessidade de o educador ter como referência um qualquer modelo curricular, na medida em que tal permitirá uma prática mais consistente e teoricamente fundamentada. Com Formosinho defendemos a necessidade de adopção de um modelo curricular que explicita orientações para a prática pedagógica

nas suas várias dimensões curriculares. Aplicando à gramática construtivista os modelos pedagógicos definem: o tempo como dimensão pedagógica; o espaço como dimensão pedagógica; os materiais como “livros de texto”; a escuta e a interacção como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantes da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no acto educativo; a planificação como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte da educadora; os projectos como experiência da pesquisa e gestão dos grupos como garantes da pedagogia diferenciada (Formosinho, 2007: 34).

Em termos teóricos, o modelo curricular *High Scope* sustenta-se nos princípios formulados por Piaget e John Dewey: para o primeiro destes teóricos e investigadores compete ao adulto educador estimular a curiosidade da criança, para que a mesma assuma um papel activo na construção do seu conhecimento; para o segundo, o acto educativo deve ser baseado na experiência, potenciando situações de aprendizagem pela acção. Assim o defendem Santos e Santos (2004:3), ao postularem que

a aprendizagem pela acção promove interações criativas das crianças com pessoas, objectos e ideias, desenvolvem as múltiplas dimensões que conformam a existência humana: intelectual, emocional, social e física. Estas interações propiciam a criança a imaginar, desempenhar papéis, formar relações com outras crianças e adultos, brincar com a linguagem, expressar a sua criatividade e indicar as suas intenções através de gestos, acções e palavras. Esta aprendizagem activa é definida como um processo em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, chega à compreensão do mundo.

Desta forma, tendo como base o modelo curricular *High Scope*, fundamentámos a nossa acção atribuindo grande importância à escuta activa e à participação das crianças, o que só foi possível através de uma boa observação de cada uma delas.

O modelo *High Scope* parte do princípio que a criança aprende fazendo. Ou seja, a criança vai construindo o seu conhecimento à medida que vai fazendo as suas explorações e realizando as suas experiências. As bases deste modelo centram-se na aprendizagem como processo, considerando que as crianças agem sobre e interagem com o mundo imediato de forma a construírem o seu conceito da realidade. As crianças vivem, assim, experiências directas e imediatas e tiram delas um significado através da reflexão, de modo a construírem conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.

A aprendizagem activa do método *High-Scope* assenta em quatro áreas fundamentais: na rotina diária (organizada e com uma série de princípios); na avaliação (havendo lugar a uma grande preocupação com a observação da criança, através dos vários instrumentos de avaliação próprios do modelo, os quais devem ser rigorosos, interessantes e complementares); na interacção adulto/criança, criança/criança e

adulto/adulto; no ambiente de aprendizagem, isto é, na maneira como o espaço está organizado (Post & Hohmann; 2003).

Durante o período em que as crianças estão fora do contexto familiar, torna-se essencial que haja horários e rotinas, ou seja, uma sequência diária de conhecimentos, bem consistentes na sua organização e do conhecimento de todo o grupo, transmitindo-lhes segurança. Desta forma, as crianças sabem o que vai acontecer ao longo de todo o dia, o que faz com que, desde o período da manhã até ao momento de saída, saibam quais são os momentos de brincadeira e quais são os destinados ao almoço, à higiene, ao tempo exterior e à realização de actividades. Só assim não ficarão ansiosas, sendo-lhes proporcionado um sentimento de controlo e pertença. Estes horários e rotinas diárias devem estar centrados nas necessidades e interesses nas crianças, devendo ser flexíveis para ir ao encontro dos ritmos e temperamentos individuais.

Avaliar segundo a abordagem pré-escolar *High-Scope* implica um conjunto de tarefas. Os educadores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças. Avaliar significa, então, trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo que gosta e aquilo que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base na tensão educativa para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança (Formosinho, 2007:59).

Esta aprendizagem activa que o modelo curricular *High-Scope* preconiza depende inequivocamente da interacção positiva entre os adultos e as crianças. Aqueles deverão apoiar as conversas e brincadeiras destas, ouvi-las com atenção e fazer os

comentários e observações que considerem pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos. É das interações que a criança estabelece com os adultos que ela extrairá conclusões

essenciais para a vida futura e que são retiradas das experiências que vão vivendo. Por exemplo, se as relações com os pais e educadores ou amas forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser capaz, confiante e merecedor de confiança. Consequentemente, é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo. (Post & Hohmann; 2003:14).

Para estimular o fascínio pela descoberta do mundo nas crianças com as quais trabalhamos, foi necessária uma preparação prévia do ambiente de aprendizagem, com vista à disponibilização de materiais apelativos e adequados, quer em termos de actividades orientadas, quer em termos de organização de espaço nas áreas da sala. “ *O espaço é, segundo o currículo High- Scope, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento no seu arranjo e equipamento*” (Moniz, 2009: 45). Só assim será possível trabalhar as várias áreas de conteúdo, sem ser necessária uma intervenção directa frequente do adulto.

Em Creche, adoptámos algumas concepções do modelo *High Scope*, defendendo que, para bebés e crianças pequenas, os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens se desenvolvem através da criação de relações de confiança com aqueles que lhes prestam cuidados. Para isso, foi imprescindível um bom trabalho em equipa entre os adultos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, potenciando um ambiente centrado na criança, englobando programas e rotinas. As crianças viviam, assim, experiências directas e imediatas e tiravam delas um significado através da reflexão, de modo a construírem esse conhecimento que as ajudava a dar sentido ao mundo. (Post, J.& Hohmann, 2003) Ou seja, para esta aprendizagem activa houve influência da interacção positiva entre crianças e adultos, que apoiaram os diálogos e as

brincadeiras, incentivando-as a realizarem naturalmente experiências-chave. Tentámos encorajá-las a resolver os problemas com que se defrontavam, criando oportunidades para as crianças desenvolverem a sua socialização e o efeito dos seus actos nos outros.

Relativamente ao modelo curricular do MEM, privilegiámos a adopção de alguns princípios, tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo de Jardim-de-Infância, entre os quais se destacam:

- O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa;
- A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo;
- A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo;
- Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;
- A entreaajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo;
- As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação (*in* Perfil de Implementação do MEM para o Pré-Escolar).

Este modelo partiu inicialmente de uma concepção empirista da aprendizagem feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Freinet. Progressivamente integrou as perspectivas sócio-construtivistas de Vigotsky e Brunner, o que nos dá uma concepção da aprendizagem baseada no resultado das interacções sócio-culturais enriquecidas por adultos e pares (Niza, 2007). Apresenta como grandes finalidades formativas a “*iniciação às práticas democráticas, a reinstituição de valores e significações sociais, a reconstrução cooperada da cultura*” (idem, 2007:127).

A nossa intervenção inspirou-se neste modelo, atribuindo uma grande relevância ao papel do grupo enquanto agente do seu desenvolvimento, estabelecendo uma forte ligação com o seu quotidiano. A rotina organizou-se numa experiência de democracia directa, em que se privilegiou a comunicação, a negociação e a cooperação, facilitada por um conjunto de instrumentos que ajudaram a regular o que aconteceu na sala e contam a história da vida do grupo.

O modelo curricular do MEM inspirou a exposição das produções das crianças nas paredes, assim como a consequente utilização de vários instrumentos fundamentais de organização e regulação da prática quotidiana e que funcionaram como reflexo da forma de estar do grupo. São elementos gráficos que devem estar expostos na sala e serviram como meios de organização das actividades desenvolvidas pelo grupo de trabalho, já que estes elementos permitem uma organização muito simples e clara e estimula a participação de todos os elementos do grupo.

O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de referência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo um conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas. (Niza, 2007: 133).

O MEM propõe uma visão de desenvolvimento baseada numa perspectiva social, na qual a criança não é vista isoladamente, mas como parte de um grupo que a desafia a progredir. A aprendizagem deve apoiar-se nos métodos utilizados para a construção do conhecimento, nas várias áreas científicas e culturais, dando ênfase aos circuitos de informação e de partilha de saberes com a comunidade (Niza, 2007).

A educação é vista como um fenómeno intrinsecamente social, transversal a todas as práticas educativas, promovendo e apoiando as relações recíprocas entre as crianças, famílias, educadores e comunidade, assentando numa gestão participada e democrática (Niza, 2007).

Neste modelo, o espaço educativo é a estrutura base para permitir que as crianças trabalhem, aprendam e se desenvolvam. A sua organização abrange todos os aspectos, desde a disposição das áreas da sala, aos materiais, passando pela definição da rotina e pelo planeamento, execução e avaliação de actividades e projectos pelo grupo (Moniz, 2009). Relativamente a este aspecto, consideramos que a nossa intervenção em Jardim-de-Infância foi bem conseguida: a sala estava bem organizada em termos de áreas curriculares e com bastantes materiais à disposição das crianças, o que consideramos ser bastante benéfico para a sua autonomia. Em termos de organização do grupo, houve a preocupação de potenciar momentos em que as crianças pudessem trabalhar a pares, individualmente, em pequeno e em grande grupo. Quanto ao planeamento e à avaliação da nossa intervenção, consideramos muito positiva a utilização do diário. As reuniões de conselho, ocorridas em cada sexta-feira, revelaram-se como momentos fundamentais quer para o planeamento, quer para a avaliação, bem como para a regulação de conflitos. Adiante exporemos alguns detalhes da utilização destes instrumentos de pilotagem e monitorização da nossa actuação.

3.3. A organização do Espaço e Materiais

O ambiente educativo é considerado por muitos especialistas como um dos factores de maior relevo e projecção na resposta que é dada às crianças. Assim, a sua organização deve ser pensada de forma cuidadosa, equacionando as necessidades e interesses das crianças (Marchão, 1998).

Nas creches e Jardins-de-Infância devemos ter espaços planeados, com salas amplas, ventiladas e iluminadas, com mobiliário e equipamentos de tamanho adequado à criança, e espaços adaptados se não tiverem sido pensados para esse fim. Os ambientes construídos para crianças devem responder a funções essenciais ao desenvolvimento infantil, na perspectiva de facilitar a identidade pessoal, a privacidade, o desenvolvimento de competências, a autonomia e a liberdade. Este espaço destinado para crianças deve ser arranjado de acordo com suas necessidades, ou seja, o espaço e a acessibilidade de brinquedos serão organizados de acordo com o ritmo de cada criança e consoante as diferentes faixas etárias (Zamberlan *et al.* 2007).

O espaço físico da sala enquanto ambiente educativo é a primeira dimensão curricular que pode influenciar a aprendizagem activa. A criança age e interage no espaço que, por sua vez, dispõe de objectos próprios e, através disso, consegue chegar à compreensão do mundo, aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções, aos seus planos que conduzem à exploração e experimentação. A organização dos espaços é, assim, uma dinâmica fundamental no processo ensino-aprendizagem (Filgueiras, 2010). Na figura 1 apresentamos a disposição das diferentes áreas sala de actividades onde decorreu a nossa intervenção educativa com as crianças de dois anos.

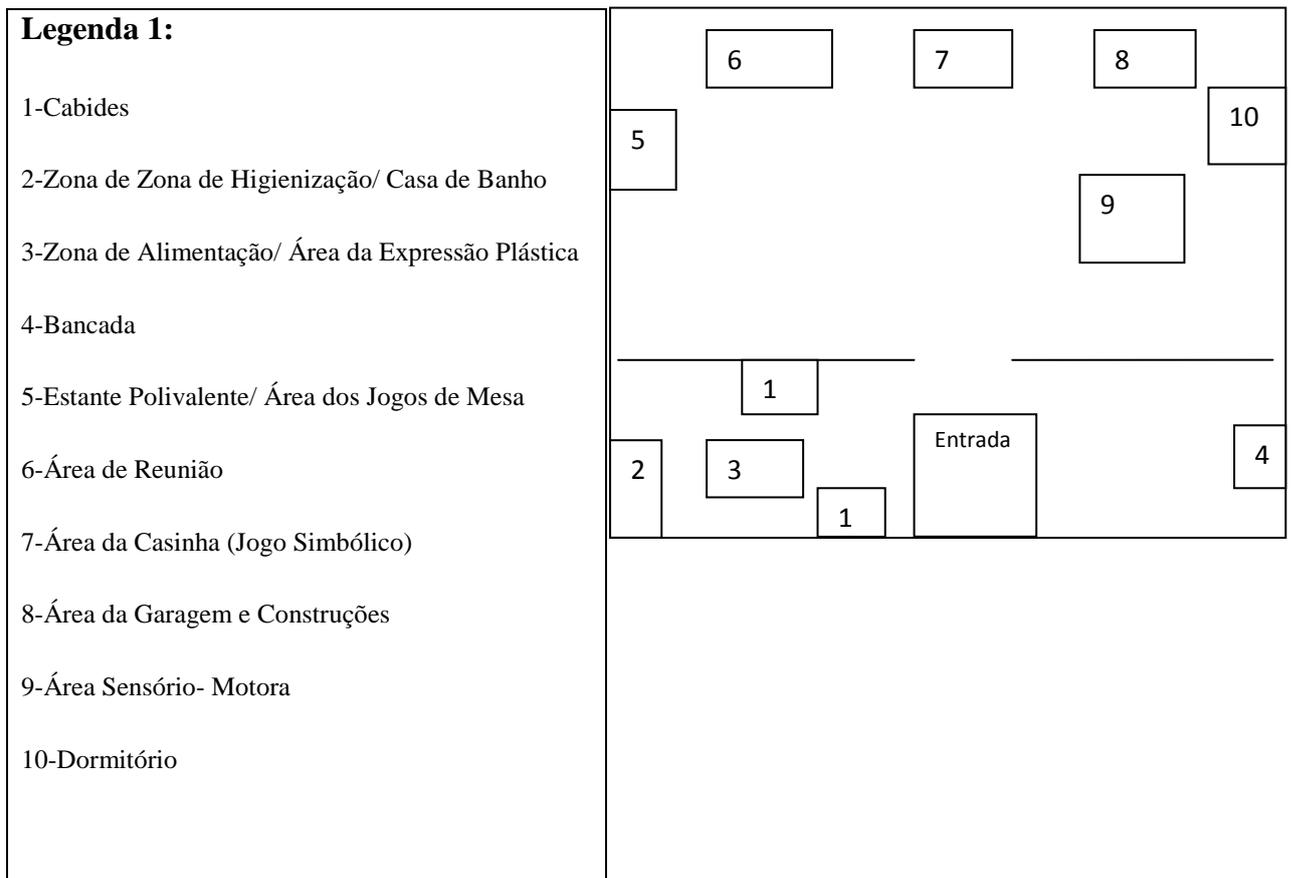


Figura 1- Planta da Sala de 2 Anos

Os diferentes espaços deverão ser atractivos, promotores de alegria, bem-estar e interesse das crianças. A organização do espaço reflecte as intenções educativas do educador. Assim sendo, para que esse espaço seja adequado e funcional, e responda às necessidades da vida do grupo, deve ser elemento de reflexão por parte do educador, podendo ser modificado ao longo do tempo (M.E., 1997).

Segundo Zabalza (1998), o espaço pode ser considerado como uma estrutura de oportunidades, um contexto de aprendizagens e de significados e como reflexo do modelo educativo.

No dia-a-dia da actividade educativa a organização tem um papel fundamental, porque possibilita a estruturação de todos os elementos que intervêm na aprendizagem dos alunos. Para Zabalza (1998:19) “*O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira*”.

Actualmente dá-se bastante importância à organização da actividade educativa e são os educadores que têm a responsabilidade de encaminhar a educação das crianças, com vista o seu desenvolvimento global. Para Zabalza (1998: 235, 236):

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória como que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

A distribuição dos espaços nas salas de Jardim-de-Infância deve ser pensada e organizada consoante a faixa etária das crianças. Isto significa que tem de haver planeamento diferente na organização dos espaços consoante os grupos. Como nos refere Zabalza (1998:252):

A idade condiciona fortemente o nível de autonomia e o seu equipamento de (aquilo que são capazes de fazer). Em função disso, teremos que adaptar os espaços e os materiais de forma tal, que sejam acessíveis para elas, que sejam de fácil utilização, que ofereçam segurança e que estimulem a sua actividade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:47) “*área, é o termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.*” A organização por áreas corresponde a espaços que têm funções específicas, de acordo com as actividades a realizar e a faixa etária das crianças. O seu principal objectivo é potenciar a autonomia da criança, pois é ela que organiza, decide e planeia a actividade. Os objectivos e a natureza de cada área ditam o tipo de actividades que aí devem ser realizadas. Com intuito de uma melhor organização do espaço torna-se necessário seleccionar as áreas fundamentais, que podem ser alteradas durante o ano, com vista a evitar sobrecarregar as salas. Para identificar as diferentes áreas é importante que se utilizem símbolos e nomes escritos, pois deste modo, estamos a desenvolver outras competências na criança, como a leitura e a escrita (Filgueiras, 2010). Ilustramos através da figura 2 a organização espacial da ala de Jardim-de-infância na qual exercemos a nossa actividade pedagógica.

Legenda 2

- 1- Cabides
- 2- Casa de Banho
- 3- Recados
- 4- Área da Garagem e Blocos
- 5- Armário
- 6- Sala de Reunião
- 7- Área do Hospital dos Livros
- 8- Área do Palácio
- 9- Área de Reunião
- 10- Área dos Jogos de Mesa
- 11- Área da Informática
- 12- Área da Escrita
- 13- Placard de Informações
- 14- Espaço polivalente

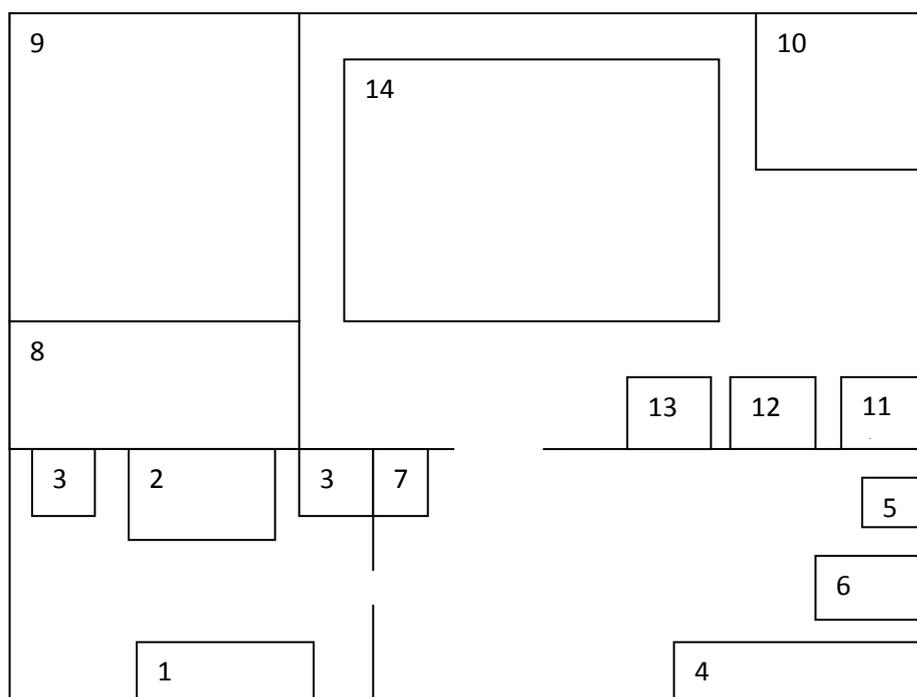


Figura 2- Planta da Sala de 4 Anos

Os materiais e utensílios da sala deverão ter uma finalidade que todas as crianças conheçam. Devem estar à disposição e ao alcance das crianças, uma vez estas aprendem a organizar as suas actividades e a idealizar esses materiais de que irão precisar para a

realização das mesmas. Deste modo, estarão a desenvolver a sua autonomia (Filgueiras, 2010). Assim, na nossa prática pedagógica supervisionada tentámos melhorar o nível de funcionalidade e organização dos espaços, sobretudo ao nível das áreas funcionais, como aconteceu com as zonas de cabides e de armários.

Os cabides estavam identificados com o nome e a fotografia de cada criança, servindo para colocar os seus pertences, como bibes, casacos e mochilas.



Ilustração 15- Local onde penduram os bibes e casacos

A estante polivalente junto à área dos jogos de mesa da Sala dos 2 Anos era o local onde se guardavam alguns livros, materiais de expressão plástica (colas, tesouras, lápis de cor, folhas) e jogos. Nas prateleiras de baixo estavam os jogos e os livros, encontrando-se portanto ao alcance das crianças. Nas prateleiras de cima estavam outros livros da educadora, um rádio e os materiais de expressão plástica.

Perto desta estante tínhamos uma mesa com cadeiras onde as crianças se podiam sentar a fazer jogos, desenhos ou a ver um livro, sendo assim um espaço polivalente.

Estava etiquetado como área dos jogos de mesa destinando-se, à realização de jogos de mesa, como puzzles, jogos de encaixe, jogos de memória, etc. Os jogos disponíveis permitiam desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, estimulando a compreensão lógica e a capacidade de memória.



Ilustração 16- Estante polivalente

A sala deve ser um lugar que estimula a motivação, de maneira a potenciar as capacidades de todas as crianças. É relevante que as crianças percebam como o espaço está organizado e qual a sua utilidade. Também devem participar nas mudanças a realizar, sempre que forem oportunas.

Para a qualidade educativa do espaço, o educador deve ter atenção a alguns aspectos, tais como a segurança das crianças, a funcionalidade do espaço (com diferentes objectivos funcionais), a possibilidade de as crianças se movimentarem ao seu próprio ritmo, uma satisfação estética, ligada à estimulação sensorial, ao sentido de pertença e também necessidades de privacidade. “ *Organiza-se o espaço de forma a que ele seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar*” (Hohmann & Weikart; 1997: 162). Tal aconteceu, na nossa prática, com a zona de dupla funcionalidade, na Sala de 2 Anos, uma vez que a zona de alimentação - um espaço situado na parte exterior da sala de actividades – servia também de suporte não só às actividades de expressão plástica como a pintura, a rasgagem e a colagem, mas também a actividades de outra natureza, como por exemplo as refeições diárias. Os materiais eram preparados previamente para a realização destas actividades, o que pressupõe que a educadora chegue um pouco antes da hora de começar a trabalhar com as crianças. É também importante referir que se situa perto de uma fonte de água, o que é benéfico para a lavagem dos materiais, assim como para a higiene das crianças.



Ilustração 17- Tempo de expressão plástica



Ilustração 18 - Tempo de refeição

Nas salas em que desenvolvemos a nossa intervenção os materiais e brinquedos encontravam-se dispostos pelas respectivas áreas e ao alcance das crianças. O intuito era criar áreas de interesse e com espaços apropriados às brincadeiras não só de grupo mas também individuais, tendo em vista a satisfação das suas necessidades educativas. Era o caso, por exemplo, da área da escrita, no Jardim-de-Infância, qual tinha um acesso limitado a duas crianças; aí dispunham de folhas, lápis, canetas, letras do alfabeto e ficheiros de palavras. Eram materiais de fácil acesso, estando ao alcance das crianças. Procurava-se através desta área promover hábitos de leitura e de escrita e o conhecimento sobre o alfabeto, a construção frásica, a pontuação, a dicção e a correcta postura, bem como o desenvolvimento da motricidade fina.



Ilustração 19- Área da Escrita

Também a área da informática tinha acesso limitado a duas crianças, dispondo de um computador, um banco largo e uma impressora. No computador as crianças podiam realizar jogos didáticos, escrever textos ou fazer desenhos no *paint*.



Ilustração 20- Área da informática

Todas as áreas destas salas se encontravam arrumadas de forma agradável, bem organizadas e convidativas, pelo que nos parece que as crianças se sentiam motivadas, sabendo escolher o que desejavam, estimulando-se, assim, a sua autonomia.

O reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço. Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas com prateleiras e gavetas de arrumação que tornem visíveis e acessíveis os diversos objectos e materiais (Hohmann & Weikart; 1997: 162).

O enriquecimento das áreas da sala e a intervenção em algumas delas foram algumas das nossas apostas nestes estágios. Por exemplo, verificámos que na sala de Creche havia poucos materiais, pelo que decidimos dar o nosso contributo e levámos blocos para introduzir na área da garagem. Estes blocos foram explorados pelas crianças de forma autónoma, agindo pela descoberta: experimentaram os sons (dado que alguns tinham no seu interior arroz, massas ou feijão), as texturas (sendo que se tratava de caixas de sapatos forradas com tecidos e outros materiais), as cores (visto que alguns estavam adornados com brilhantes, outros eram lisos e coloridos) e as suas combinações. Exploraram o faz-de-conta, construíram torres, castelos, garagens e até currais, uma vez que algumas das crianças trouxeram de casa animaizinhos de peluche. Durante a exploração do novo material e desses animais, aproveitámos o rato para contar a *História da Carochinha e do João Ratão*. As crianças ficaram muito atentas a ouvir a história que contámos de cor.

A área da garagem e construções tinha um acesso limitado de 4 crianças, permitindo a emergência do faz-de-conta. Proporcionava actividades de simulação relacionadas com aspectos do dia-a-dia, nomeadamente os transportes e as deslocações casa-escola, escola-casa, e a aquisição de conceitos matemáticos, relacionados com a contagem de objectos e também de conceitos de grandeza (grande e pequeno), de localização (fora e dentro) e de ocupação (ocupado e não ocupado). Em termos de materiais disponíveis dispunha de um tapete didáctico, uma pista de madeira, uma escavadora, carros de vários tamanhos, tractores, legos, blocos de madeira e animais de plástico. Era uma área muito frequentada pelos meninos, pela qual demonstraram bastante interesse. O facto de se ter aproveitado o hall de entrada para esta área foi benéfico, pois assim as crianças usufruíam de um espaço maior para a exploração dos materiais.



Ilustração 21- Área da garagem e construções

No Jardim-de-Infância, houve a criação de mais uma área na sala, a área do Palácio, que deu lugar a um dos projectos que desenvolvemos. Este novo espaço era algo que as crianças desejavam muito desde o início do ano. A área do Hospital dos Livros também desencadeou um projecto que resultou da nossa observação e da conversa com uma das mães. Para a criação destes espaços e desenvolvimento dos projectos teve de haver uma mudança, ao nível da organização das áreas da sala. Mudámos os móveis e os materiais de sítio e arranjámos espaço para aquilo que queríamos. Numa conversa partilhada por todos combinámos as mudanças que iríamos fazer e alguns materiais que iríamos construir para os espaços.

A área do faz-de-conta deu lugar à área do Palácio, através do desenvolvimento do projecto “ Os Castelos”, que as crianças desejavam ter na sala. Tinha um acesso limitado de duas crianças e bastante enriquecida em termos de materiais. Disponha de roupas para se vestirem, malas, colares, coroas, brincos, óculos de sol, sapatos de salto alto, vários espelhos, espadas e cavalos. Este espaço permitia essencialmente a realização de actividades relacionadas com o jogo simbólico. As crianças brincavam de princesas, príncipes e cavaleiros.



Ilustração 22- Área do Palácio

A criação da área do Hospital dos Livros teve origem no projecto “O Hospital dos Livros”, e situava-se no hall de entrada onde anteriormente era a área da pintura e se encontrava o armário de arrumações. Era um espaço que dispunha de materiais como, batas de médico, máscaras, estetoscópio, ligaduras, seringas, termómetro, máquina de operações, caixas de medicamentos vazias, livro para o médico passar receitas, tesoura, fita-cola, cola, tiras de cartolina (lombadas). Com estes materiais podíamos recuperar os livros estragados, quer da nossa sala, quer de outras salas do colégio, ou até mesmo livros que pudessem vir de casa para serem tratados no nosso hospital, mas também brincar aos médicos e enfermeiros.



Ilustração 23- Área do Hospital dos Livros

A intervenção que realizámos leva-nos a concluir que a organização do espaço não deve ser definitiva. Planear, arranjar, avaliar e rearranjar deve ser um processo contínuo na procura da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças. É relevante que elas participem na organização e manutenção do espaço, para que saibam onde podem fazer o quê e onde estão os materiais de que necessitam para realizar determinada tarefa.

Outros espaços, como aqueles que são destinados à alimentação e higiene, devem ser partilhados colectivamente e adaptados às idades respectivas. Devem ser organizados com bom senso e bom gosto: lugares limpos, arejados, bem iluminados e estruturados. Para Post, J.& Hohmann, (2003:122,130)

Uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização. A área de higiene deve ser convidativa e interessante para que as crianças tenham vontade de passar aí algum tempo, mesmo que prefiram ficar no chão a brincar ou a mexer-se.

Na sala de Creche os meninos almoçavam na zona de alimentação, sendo uma sala anexa à sala de actividades, apenas destinada para este grupo de crianças. Já os meninos de Jardim-de-Infância almoçavam no refeitório com as restantes salas com os meninos das restantes salas. A zona de higienização eram em ambas as valências partilha por mais do que uma sala.

A Creche possuía três sanitas pequenas, uma banheira com chuveiro, uma bancada de muda de fraldas, três penicos e duas bacias. Existiam, ainda cacifos de arrumação onde se encontram mudas de roupa para as crianças, no caso de ser necessário, as fraldas e toalhetas. Pensamos que os cacifos deveriam de estar melhor identificados, contendo por exemplo a fotografia da criança e não apenas o nome. Era também um espaço partilhado com a sala dos meninos de 4 anos.



Ilustração 24 – bancada de muda de fraldas



Ilustração 25- cacifos de arrumação

Em suma, parece-nos que a organização espacial é fundamental para que a qualidade de vida se concretize pois, mesmo com uma proposta pedagógica excelente, nada adiantaria se o espaço não fosse planeado para respeitar as interações ocorridas entre pares e criança-educador, bem como para que as actividades se realizem com eficácia. Isto significa que o processo ensino e aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado (Zamberlan *et al.*, 2007). A planificação das actividades diárias, a verificação e marcação das presenças, a resolução de eventuais conflitos ou o contar histórias acontecia (quer em contexto de Creche, quer em Jardim-de-Infância) na área de reunião. Nesta área não havia limite para o número de crianças. Era destinada para a realização de actividades conjuntas entre as crianças do grupo. Aqui se promoviam aprendizagens relacionadas com a capacidade de falar para os outros e a capacidade de informar acerca de vários assuntos e acontecimentos. Trabalhava-se também a capacidade de partilhar, de saber ouvir, de respeitar a ordem para falar. Enfim, era um espaço onde as crianças aprendiam a estar em grupo com os colegas e a partilhar os acontecimentos consigo relacionados. É neste espaço que muitas vezes conseguimos ter a noção das conversas que as crianças desenvolvem umas com as outras, percebendo quais os assuntos que são interessantes para elas.



Ilustração 26 – Área de reunião

As salas em que desenvolvemos a nossa acção educativa apresentavam ambas uma boa luminosidade natural, um bom isolamento térmico e sonoro e acabamentos lisos, não inflamáveis e laváveis. Possuíam igualmente um bom sistema de aquecimento e ventilação, constituído por aparelhos de ar condicionado. Esses espaços encontravam-se divididos por áreas bem definidas, devidamente etiquetadas. Os materiais estavam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que as crianças o conseguissem encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto, permitindo-lhes a escolha de diferentes tipos de actividades e a interacção social. Assim, a organização das salas foi pensada com o objectivo de desenvolver a autonomia e acção, pelo que procurámos incorporar as suas sugestões na definição de uma estrutura que fosse agradável para todos. Tiveram por base a criação de oportunidades de manipulação, experimentação, recriação e descobertas realizadas individualmente, a pares e em pequeno grupo.

Em cada área existiam materiais apropriados para o tipo de experiência de aprendizagem que nela se poderia realizar, organizado de forma a permitir à criança a noção daquilo que o espaço lhe pode oferecer. É importante referir que tivemos em conta a qualidade pedagógica dos materiais, conscientes de que, através destes, as crianças realizam aprendizagens significantes. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2007:69) “*o ambiente rico em materiais (usados em grupos de pares, em contextos de projectos significativos) têm todas as condições para provocar essas aprendizagens*”.

3.4. A organização do Tempo

A organização do tempo educativo deve ser estruturada, mas flexível, pelo que os momentos deverão fazer sentido para as crianças. As rotinas permitem promover a autoconfiança, a curiosidade, as competências sociais, o auto-controlo, as competências comunicativas, entre outras. É também através das rotinas que os pais comunicam e transmitem as expectativas, os valores, as crenças e a cultura da família. Este “saber o que esperar a seguir” ajuda a criança a desenvolver um sentimento de segurança. As rotinas bem estipuladas e do conhecimento da criança ajudam-na a aprender, a confiar e a sentir-se segura no mundo. Têm características como, a **previsibilidade** e a **flexibilidade**, aspectos fundamentais quando se organiza uma rotina. Esta deve dar respostas individuais e respostas ao grupo. A previsibilidade das rotinas permite à criança sentir-se mais confiante e segura, abrindo portas a uma maior autonomia e criatividade.

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (M.E., 1997: 40)

As rotinas permitem promover a auto-confiança, a curiosidade, as competências sociais, o auto-controlo, as competências comunicacionais, entre outras. As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. Elas são a primeira forma de interacção da criança com os pais e outros adultos, proporcionando continuidade, estabilidade e previsibilidade, que são características essenciais para um desenvolvimento saudável. Constituem uma base para uma aprendizagem precoce, providenciando oportunidades ricas para a compreensão do funcionamento do mundo. Desta forma é proporcionado conforto à criança. Quer seja a hora do lanche, da sesta ou de brincar, saber o que vai acontecer a

seguir dá às crianças uma estabilidade psicológica e emocional. A estabilidade e a consistência permitem que a criança se sinta segura – confiando num adulto para lhe proporcionar aquilo de que necessita. Quando ela sente este sentimento de confiança e segurança, fica livre para fazer o seu “trabalho”, que é brincar, explorar, e aprender.

Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo. A rotina diária também mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas. (Homann & Weikart, 1997: 225)

As rotinas estáveis permitem às crianças anteciparem o que vem a seguir e aprenderem os comportamentos adequados a essas rotinas. Isto ajuda as crianças a aprender acerca da cooperação, promove a confiança e a sensação de controlo.

À medida que as crianças crescem, vão entrando em contacto com um maior número de pessoas e começam a aprender padrões e rotinas para a interacção social. Através de cumprimentos, despedidas e interacções com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais de grande importância. Estas experiências também permitem desenvolver as competências comunicacionais e linguísticas. As rotinas proporcionam, ainda, oportunidades para que as crianças participem em interacções sociais mais complexas.

As rotinas proporcionam ingredientes-chave para a aprendizagem: relações interpessoais e repetição. Ao mesmo tempo ajuda os adultos a organizar o tempo juntamente com as crianças, de modo proporcionar situações de aprendizagem activa.

A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas.
(Homann & Weikart, 1997:224)

A rotina diária é um instrumento com utilidade educativa em vários níveis. Não podemos deixar de apontar agora que uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas, de acordo com as experiências que se quer colocar em prática, além daquelas que surjam naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou de um grupo.

Ainda assim, a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência. Com efeito, a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses. (Homann & Weikart, 1997: 227)

Na Sala dos 2 Anos do J.I.N.S.P., a organização das rotinas diárias seguiam tabela:

<u>Horas</u>	<u>Descrição</u>
7h45	Abertura do colégio/ Acolhimento
8h30	Acolhimento na sala/ Actividades nas Áreas da Sala
09:45h	Reunião de grande grupo/ Lanche da manhã
10h	Actividades dirigidas
11h15	Higiene
11h30	Almoço
12h45	Higiene
13h/15h	Sesta
15h	Higiene
15:15h	Lanche da tarde
16h	Higiene
16h30	Actividades nas Áreas da Sala

Tabela 1- organização da rotina diária em creche

O dia era iniciado com o acolhimento do grupo numa sala da instituição, juntamente com as restantes das crianças das outras salas. Neste espaço, as crianças tinham a possibilidade de ir interagindo umas com as outras livremente. À medida que iam chegando, eram recebidas por um adulto que interagia com elas de modo a facilitar o processo de separação, conversando e incentivando-as a interagir com os seus pares.

Por volta das 08:30h, as crianças dirigiam-se para a sala com os pais, sendo recebidos pela educadora. Neste momento o pai/mãe ajudam o filho a vestir o bibe e trocam algumas palavras com a educadora sobre a criança, como por exemplo, tipo alimentação que deve fazer. Posteriormente, as crianças tinham oportunidade de ir brincar livremente pela sala, o que se revela importante para o seu desenvolvimento integral. Este momento era escolhido pela criança.

Quando a grande maioria das crianças já tinha chegado à instituição, por volta das 09:45h, o grupo reunia-se na área de reunião para comer fruta, sendo este um momento de prazer mas também de convívio social. Por vezes, cantávamos, acompanhando as canções com gestos. Em seguida, as crianças negociavam com o educador e com os colegas as áreas da sala para onde querem ir brincar, participando nas actividades dirigidas pelo adulto.

Antes do almoço recordávamos o que tínhamos feito durante a manhã e por vezes ouvíamos uma história, cantávamos ou dançávamos. Nesta altura também se iam colocando os babetes.

Por volta das 11:30h as crianças dirigiam-se para a sala de refeições para almoçarem. Sentadas à mesa com os seus pares tinham nesse momento a oportunidade de experienciar a textura, o sabor e o cheiro dos alimentos de forma autónoma ao mesmo tempo que interagiam com os seus pares e adultos. À medida que as crianças terminavam de almoçar despiam os bibes, tiravam os babetes e dirigiam-se para a casa de banho. Algumas faziam chichi no bacio, outras na sanita, existindo ainda a troca de fraldas daqueles que usam durante o dia todo e o colocar de fraldas naqueles que usam apenas para dormir.

Após o momento de higiene as crianças dirigiam-se para o dormitório, descalçando os sapatos e deitando-se na respectiva cama, por vezes acompanhadas de um boneco de peluche ou chupeta. Depois de as crianças acordarem da sesta, aquelas que não usavam fralda iam à casa de banho fazer chichi e lavar as mãos, acompanhadas de um adulto, as restantes desciam e sentavam-se à mesa. Quando todas estavam sentadas

era servido o lanche, administrado pela criança de forma autónoma. Terminado este momento de refeição, todas as crianças realizavam a sua higiene e dirigiam-se para a sala, onde iriam escolher uma área para brincar.

As rotinas diárias eram iguais todos os dias, apenas diferindo na natureza das actividades planificadas. Assim sendo, íamos uma vez por semana à biblioteca que normalmente costumava ser à 2ª feira, fazíamos uma saída ao exterior sempre que as condições atmosféricas o permitissem e íamos uma manhã ao salão polivalente para a execução de actividades ligadas ao domínio da expressão motora. Nos outros dias realizam-se actividades de outras áreas na sala.

Em relação à organização do tempo na valência de Jardim-de-Infância seguia a tabela a baixo referida:

<u>Horas</u>	<u>Descrição</u>
07:45h	Abertura do colégio/ Acolhimento na Sala de Entrada
08:30h	Acolhimento no quintal ou Salão de Actividades
09:15h	Higiene
09:30h	Reunião de grande grupo
10:15h	Actividades planificadas nas diferentes áreas
11:15h	Reunião de grande grupo
11:30h	Higiene
11:45h	Almoço
12:30h	Higiene
13:00h	Descanso
14:45h	Higiene
15h30	Lanche
16:00h	Higiene
16:30h	Conclusão de trabalhos iniciados durante a manhã
18:00h	Actividades no salão ou quintal

Tabela 2- organização da rotina diária em JI

Tal como na Creche, o dia destas crianças começava com o seu acolhimento, por volta das 08:30h na sala de entrada. Aqui se acolhiam as crianças de todas as salas, podendo elas nessa altura ver livros ou brincar com jogos e brinquedos.

Por volta das 08:30h o acolhimento era realizado pela educadora e por nós, no salão multiusos da instituição ou no quintal com as restantes salas da valência de Jardim-de-Infância. Entre as 09:00h e as 09:15h as crianças dirigiam-se para a sala, onde vestiam os respectivos bibes e faziam a sua higiene.

Após os “bons dias” as crianças registavam a sua presença e assinalavam o estado do tempo atmosférico. Seguindo-se uma conversa de interesse geral, a organização e a planificação/ avaliação do trabalho. A introdução da actividade era realizada em grande grupo, sendo depois dada a oportunidade de experimentar e explorar uma grande diversidade de materiais e resolver problemas com um pequeno grupo. Esta organização do tempo favoreceu a interacção adulto-criança, permitindo-me observar e interagir com mais atenção, o que me possibilitou detectar algumas dificuldades e interesses em determinadas crianças, levando-me a reformular as minhas estratégias de acção.

Por volta das 11:00h o grupo arrumava a sala e reunia-se novamente em círculo para a comunicação de coisas descobertas e aprendidas durante as actividades da manhã, neste momento acontecia muitas vezes a apresentação de trabalhos. Posteriormente, íamos até ao quintal ou salão sempre que as condições o permitissem. Caso não pudéssemos sair para esses espaços, realizávamos jogos na sala, cantávamos canções ou ouvíamos histórias.

Por volta das 11:30h as crianças iam à casa-de-banho para fazerem a sua higiene, depois desciam para o refeitório que ficava no rés-do-chão. Após o almoço regressavam à sala e realizavam a sua higiene oral. Quando todos tivessem lavado os dentes, seguiam para o dormitório. As crianças que não dormiam eram acompanhadas por outro adulto neste momento.

No período da tarde, depois de as crianças acordarem da sesta e de todas terem realizado a sua higiene, seguia-se o período do lanche, durante o qual a criança tem oportunidade de interagir com os seus pares. Posteriormente as crianças dirigiam-se para a sala, realizavam a sua higiene e terminavam os trabalhos que foram iniciados durante a manhã nas áreas da sala.

Quanto à rotina semanal, nas segundas-feiras era dia de distribuição de tarefas e registo das novidades do fim-de-semana. Nas terças-feiras, tínhamos aula de música durante 40 minutos que era dada por outra professora qualificada para o efeito. As quartas-feiras de manhã podiam ser destinadas para as saídas ao exterior, quando o tempo atmosférico o permitisse. Nas quintas-feiras tínhamos expressão motora leccionada por um outro professor e nas sextas-feiras reuníamos-nos em conselho para a leitura das colunas do *Diário*. Este instrumento permitia-nos ter uma noção de como se desenvolviam as interações sociais e valores do grupo, sendo por isso utilizado na gestão de conflitos. O registo das ocorrências negativas era feito neste instrumento e discutidas mais tarde. Quando se realizava a leitura das colunas do diário, dava-se oportunidade ao autor de explicar o que tinha acontecido, estimulando-se a clarificação ética dos conflitos com base no que aconteceu, convidando-se o grupo a encontrar soluções de prevenção de problemas. Procurava-se escrever-se sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “ não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o confronto moral. A leitura da coluna do “fizemos” e a do “queremos” para se realizar o balanço do que conseguimos alcançar e do que se iria passar na semana seguinte. Ou seja, o conselho envolveu tanto a partilha de poder como a participação democrática na vida do grupo, através de um desenvolvimento social e cívico.

Ao longo da nossa intervenção a organização do tempo foi sempre tida em conta, pois considerámos que se este não fosse bem pensado/planeado não conseguiríamos realizar uma acção que proporcionasse aprendizagens e experiências significativas para o grupo de crianças. Sabendo que a organização do tempo deve ser flexível e diversificada, tentámos equilibrar o tempo dedicado ao trabalho desenvolvido em grande grupo, pequeno grupo e mesmo ao nível ao trabalho de acompanhamento individual ou a pares. *“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativa”* (M.E, 1997: 34/35)

A área de reunião de grande grupo é, como o próprio nome indica e atrás registámos, uma área destinada às actividades em grande grupo, em que todas as crianças estão envolvidas na mesma actividade. Diariamente as crianças juntavam-se nesta área para o preenchimento dos instrumentos de pilotagem – mapas de tarefas, tempo e presenças, mas também eram realizadas as comunicações no final de cada

actividade e realizados em conjunto os registos de saídas ou de actividades pertinentes. O grande objectivo é promover regras de vivência social, em que as crianças aprendem a respeitar os colegas, a esperar pela sua vez para poderem comunicar e a ouvirem o outro, ou seja, são criadas oportunidades de interacção social, *“para experimentar companheirismo, partilhar informação relevante e pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade”* (Homann & Weikart, 1997: 405), desta forma a criança irá progressivamente se familiarizando com o sentido no “nós” e “nosso”, assim como o sentido de pertença no grupo.

Nesta perspectiva, estes momentos providenciam à educadora oportunidades para *“discutir e informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias ou participar em jogos de acção ou outras actividades de grupo”* (Homann & Weikart, 1997: 370), em que as experiências deverão ser mais activas que passivas integrando os interesses e iniciativas das crianças. A educadora apresenta-se como a figura de ligação entre todo o grupo, sendo ela quem planeia e de uma certa forma dirige as informações transmitidas nestes momentos, ouvindo cada criança com a intencionalidade de criar as condições necessárias para que todas participem de igual forma. As *“actividade(s) em grupo dão a possibilidade de todos participarem numa experiência caracteristicamente social. (...) as crianças têm a oportunidades de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer.”* (Homann & Weikart, 1997: 370).

Na nossa prática desempenhámos estas funções de adulto mediador em actividades de grande grupo. Fizemos uso destes momentos para conhecer os interesses do grupo, as suas dúvidas e vivências, de forma a ser levado a cabo um trabalho de cooperação com as crianças.

O tempo em grupo grande (designado como “O tempo em Círculo” nas anteriores publicações da High/Scope) é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades que são próprias para grupos maiores. Habitualmente os programas educativos têm um dos seus tempos em grupo grande no início do dia, para que as notícias importantes e os avisos possam ser partilhados. (Homann & Weikart, 1997: 402)

Os momentos de pequeno grupo eram maioritariamente observados quando as crianças iam explorar as áreas ou quando realizavam algum tipo de actividade que devido à sua natureza não era viável ser realizada com o todo o grupo. Caracterizavam-se por ambiente de proximidade entre as crianças, pelo que também eram fomentadas oportunidades de interacção social. Nestes momentos a educadora deverá estar em constante observação de todos os pequenos grupos, caso se encontre a apoiar mais directamente um grupo, na realização de alguma actividade, deverá ser capaz de a conduzir mas o mais importante é que sejam as crianças a tomar as suas próprias escolhas e serem livres de explorar e manipular os materiais ao seu próprio ritmo, que de outra forma não lhes seria possível. Assim, a educadora deverá envolver as crianças incentivando-as e encorajando-as, ouvindo os seus comentários pedindo que exprimem oralmente o decorrer da actividade.

Desta forma, é mais claro o adulto puder estabelecer uma relação adulto-criança-adulto, sendo até uma maneira eficaz de avaliar o desenvolvimento individual das crianças através da observação e escuta activa.

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente. (Homann & Weikart, 1997: 375)

Assim sendo, mesmo estes tempos tenham características diferentes, possuem algo em comum, ou seja, encorajam as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas e ideias. Ao fazê-lo as crianças tomam decisões, fazem escolhas e aprendem através do contacto directo com aquilo que fazem. (Homann & Weikart, 1997)

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

4.1. *Planificação e Avaliação na PES*

A nossa intervenção iniciou-se com a prática de uma manhã por semana, no primeiro semestre, alargando-se a seis semanas de prática diária na valência de Creche e a dez semanas de prática diária, no segundo semestre. As planificações eram primeiramente discutidas com a educadora cooperante no dia anterior e a avaliação do trabalho desenvolvido, no final da manhã. Posteriormente, passaram a ser discutidas à sexta-feira à tarde, acerca do planeamento da semana seguinte.

Segundo Estrela (1986:26), qualquer educador “ *para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes*”. Foi através da observação que muitas vezes detectámos propostas emergentes, quer em termos de necessidades e interesses das crianças, quer em termos de espaço físico da sala e rotinas. Por exemplo, verificámos que a área dos jogos de mesa era pouco escolhida pelas crianças da valência de creche, pelo que planeámos ficar uma tarde nessa área e obtivemos resultados diferentes: o interesse por esta área tornou-se maior.

A planificação das actividades era realizada com intencionalidade educativa, tendo em conta as diversas áreas e domínios curriculares e a sua articulação, bem como a previsão de propostas emergentes ou alterações que pudessem ocorrer. O que fundamenta a planificação das actividades deve ser a orientação destas para os conteúdos, para o que é considerado importante que as crianças aprendam (saberes) e aprendam a fazer (competências). É por isso um documento funcional e pessoal, em que cada educador se apoia para orientar o seu trabalho².

O planeamento da nossa intervenção em Creche e Jardim-de-Infância foi realizado com intencionalidade, através da realização de um plano de actividades diárias e semanais, em que estavam descritos os principais temas e objectivos a atingir. Estes documentos encontravam-se à porta da sala, para que os pais os possam consultar

² Ver exemplo de planificação e reflexão em anexo II

sempre que fosse necessário. A observação revelou-se imprescindível neste processo, sendo fundamental para conhecer cada criança e o grupo, isto é as suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo esta a base do planeamento e da avaliação. A reunião de conselho de sexta-feira, realizada com o grupo de Jardim-de-Infância foi uma das formas encontradas para envolver as crianças no planeamento, o que possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens significantes e diversificadas. *“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”* (M.E, 1997:26).

A planificação/ avaliação acontecia naturalmente todos os dias, a começar pelo momento de acolhimento, onde nos juntávamos para dialogar sobre aquilo que nos tinha acontecido, o que tínhamos vivido, onde tínhamos ido. As crianças verbalizavam o que queriam ir fazer: desenhar, pintar, fazer um jogo, ir ao Jardim. A partir dos interesses manifestados e/ou das nossas sugestões, surgiam as actividades e projectos. No final da manhã, o grupo voltava a reunir-se para a comunicação das aprendizagens e coisas descobertas, mostravam-se os trabalhos e falava-se deles, e dialogávamos sobre os trabalhos nas áreas ajudando o grupo a tomar consciência do trabalho realizado e do que ainda tinha ficado por fazer.

Para além dos momentos habituais de avaliação/ planificação no Jardim-de-Infância (pequena reunião no início e fim da manhã) existia a reunião de conselho, normalmente à sexta-feira, em que se lia o diário do grupo, discutindo-se de cabeça fria os acontecimentos positivos e negativos que tinham surgido durante a semana e fazia-se o balanço semanal, escolhendo-se as produções para expor nos placards e conversarmos sobre o planeamento da semana seguinte. Por fim, distribuíam-se os trabalhos de cada criança e arrumavam-se nas pastas individuais. Era em conselho que registávamos o que tínhamos feito e dialogávamos sobre aquilo a que tínhamos chegado.

O Diário foi um instrumento de registo utilizado ao longo da semana e analisado à sexta-feira. Trata-se de uma folha de dimensões variáveis, constituída por quatro colunas. As duas primeiras possuem os títulos de “gostei” e “não gostei” servindo para recolha de juízos positivos ou negativos das crianças e da educadora acerca de situações mais significativas ao longo da semana. A terceira coluna intitula-se “fizemos” e destina-se a registar as realizações mais importantes. A quarta coluna destina-se ao

registo de sugestões de actividades ou projectos que querem realizar. As três primeiras colunas pretendem um balanço sócio-moral da vida semanal do grupo, o que possibilita através do diálogo uma clarificação ética de valores e a quarta coluna ajuda no planeamento. Desta maneira, se caminha da avaliação para o planeamento como convém ao processo formativo.

Da nossa prática podemos dar o exemplo de uma discussão que houve aquando da realização de uma das tarefas: duas meninas discutiram no refeitório enquanto punham a mesa, por causa da cor dos pratos. As senhoras da cozinha que deram conta da briga telefonaram para o 2º andar onde ficava a minha sala de Jardim-de-Infância a avisar do sucedido. Quando chegaram à sala, a M (4:11) quis escrever no diário que não gostou de ir pôr a mesa com a CR (5:2) porque ela não a deixava ficar com o prato vermelho. Então, falámos sobre o que tinha acontecido e decidimos que elas as duas já não iriam pôr a mesa durante aquela semana. Só no dia seguinte, é que a M (4:11) a conseguiu falar com a C (5:2) e pedir-lhe desculpa. O diário serviu de base ao diálogo no grupo e à regulação dos comportamentos. Este instrumento tornou-se, pois, um catalisador emocional, ou seja ajudou a instaurar "habitus" de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos. O momento de reflexão abriu caminho a uma cultura do espírito crítico e da razão pragmática (Niza, S., 1991).

Tentámos valorizar as produções das crianças, utilizando as paredes como expositores permanentes das suas produções, onde rotativamente elas se reviam nas suas obras de pintura, desenho ou texto. No caso do Jardim-de-Infância foi utilizado numa das paredes da sala à altura das crianças um conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudaram na planificação e avaliação, um deles já foi acima referido, o Diário, outros foram o mapa de presenças, o quadro de tarefas e o mapa do tempo.

O mapa mensal de presenças servia para a criança marcar com um sinal a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês. A assiduidade das crianças ajuda-as a tomar consciência do tempo a partir de vivências e ritmos temporais. A análise deste mapa permite trabalhar várias áreas de conteúdo entre elas a área da formação pessoal e social e o domínio da matemática.

O quadro de tarefas era constituído por seis colunas sendo a primeira para a indicação da tarefa: pôr a mesa, dar as bolachas, dar as escovas de dentes, ver se a sala está arrumada e as restantes para colarmos as fotografias das crianças responsáveis pelas

tarefas. Estas eram escolhidas à segunda-feira de manhã e mudavam de semana a semana.

O mapa do tempo era um quadro com os dias do mês, em que cada dia uma criança diferente registava o estado do tempo com uma caneta. As cores utilizadas para registar o tempo eram o amarelo, o azul e cinzento. O amarelo servia para registar o bom tempo, “está sol!”, com o azul registávamos o mau tempo, a chuva, e com o cinzento um dia triste.

Ao planear e avaliar as actividades tivemos em conta, alguns documentos de referência como as Orientações Curriculares, as Metas de Aprendizagem e o Perfil de Desenvolvimento.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dispõe de vários princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. São uma referência comum para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente lectiva.

O Perfil de Desenvolvimento foi não só utilizado na Creche para a definição de alguns objectivos nas planificações, mas também para adaptar a natureza e a complexidade das actividades em função das competências a adquirir. Para isso, foi indispensável o preenchimento de algumas fichas relativas a determinadas crianças.

Nestes dois contextos tentámos planificar tendo em conta vários e distintos aspectos como os grupos de crianças, as rotinas diárias na qual se inserem o tempo de higiene, descanso e refeições, e as actividades extra-curriculares em que o grupo de Jardim-de-Infância estava inserido, neste caso a expressão musical e a expressão motora. Ao longo da PES e de acordo com a observação e o gradual conhecimento de cada criança, tentámos planificar de acordo com as suas necessidades e interesses.

No início da PES, o planeamento assumiu uma faceta colaborativa, tendo a preocupação de dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido pelas educadoras cooperantes no momento. Procurámos não descurar o avanço dos Projectos Curriculares de Turmas, assumindo-os como documentos estruturantes da prática educativa em contínuo ajuste às eventuais necessidades (propostas de actividades e projectos) emergentes.

Durante as minhas planificações houve sempre a tentativa de abranger as várias áreas de conteúdo.

A área da formação pessoal e social foi uma área transversal implícita em todas as outras. Os momentos de grande grupo, em que cada criança tinha de esperar pela sua vez de falar, a partilha de brinquedos nas áreas, a lavagem das mãos e dentes, o calçar dos sapatos sozinhos e o respeito pelas regras de jogos que desenvolvemos são alguns exemplos que ilustram como foi abordada esta área.

Na área do conhecimento do mundo optámos por fazer algumas experiências, actividades de culinária e saídas ao exterior. Por exemplo, realizámos a experiência de germinação do feijão em algodão e registámos as observações que fizemos acerca do crescimento. Fizemos bolos, misturámos os ingredientes, provámos e contámos as quantidades de cada ingrediente, registando em alguns casos numa tabela. Desta forma, pudemos trabalhar também a matemática. Fomos ao Jardim Zoológico, ao Jardim Público, ao Palácio de D. Manuel e ao Teatro Garcia de Resende.

Na área das expressões, estas foram sendo enquadradas nos outros domínios curriculares. Tal como referem as Orientações Curriculares (1997:56) “ *A Área da Expressão e Comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem*”. Tivemos como objectivo dar oportunidade às crianças de fazerem descobertas e aprendizagens nos domínios das expressões - motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática realizando trabalhos ou desenvolvendo brincadeiras diferenciadas que lhes proporcionassem experiências e aquisição de saberes. Realizámos vários jogos em grande grupo, em que pretendemos que desenvolvessem competências a nível do controlo motor, da socialização e da cooperação, são exemplos disso os jogos intitulados por: “lencinho da botica”, “rabo da raposa”, “corrente” e “bola mágica”. Brincámos com fantoches, vestimos de príncipes, princesas, construímos cavalos, coroas, colares para a área do palácio que criámos na sala e aprendemos uma canção de castelos. Aprendemos lengalengas, ouvimos histórias e fizemos algumas tentativas de escrita pela imitação e pelo desenho. Fizemos conjuntos e padrões de animais selvagens e domésticos, no âmbito da visita ao Jardim Zoológico e contagem dos animais que pertenciam a cada conjunto.

Recentemente tem sido dada maior relevância ao papel da avaliação na educação de infância o que se deve à nova concepção de educação para crianças pequenas, e do modo de entender o processo de avaliação, como factor indispensável para a tomada de

decisões e melhoramento das práticas educativas. É neste sentido que Santos Guerra (2003) refere a avaliação como um caminho para a aprendizagem, ou seja, um caminho que nos permitirá compreender o que acontece e porquê, e nos ajudará nas alterações do rumo, no reconhecimento de erros e na melhoria das práticas. Sendo assim, um dos elementos de organização do trabalho pedagógico do educador. Logo, a avaliação tem de estar estritamente ligada ao seu contexto e aos seus autores, porque requer estratégias adequadas a cada criança e ao grupo, ou seja uma pedagogia diferenciada (Maia, s/d). Deverá ser vista numa perspectiva formativa, uma vez que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados. É através da auto-avaliação que a criança toma consciência das aprendizagens que já fez e dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Deste modo, podemos dizer que a avaliação formativa deve ter em conta:

1. A concepção de uma avaliação diagnóstica que permitirá, para além da elaboração do projecto curricular, estabelecer procedimentos, por forma à obtenção de dados para regular os processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens, partindo do contexto e características do grupo de crianças;
2. A concepção e desenvolvimento do projecto curricular, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo;
3. A definição de critérios de avaliação, articulados com o projecto curricular. (Direcção Regional da Educação dos Açores; 2008)

Segundo o MEM, a avaliação é um sistema que deve estar integrado no processo de desenvolvimento da educação, daí a relevância da regulação formativa, na qual as crianças estão envolvidas mediante o balanço em conselho. A interacção das crianças entre educadora, a observação e a utilização de registos colectivos e individuais de produção, as comunicações, o acompanhamento dos processos de produção, os registos no diário do grupo e o balanço/ reflexão em conselho. Os pais para além de participarem regularmente em actividades da sala são chamados trimestralmente a participarem na reunião de avaliação das produções e registos das crianças.

Por exemplo, no trabalho do dia da mãe as crianças de Jardim-de-Infância desenhavam com cotonete em dois quadrados de tamanhos diferentes a mãe e o filho: no quadrado maior desenhavam a mãe e escreviam a palavra mãe, no quadrado mais

pequeno faziam o seu desenho e escreviam por baixo o seu nome. Ao lado faziam ainda um registo que caracterizasse a sua mãe. No final da manhã, a I (5:1) e o A (5:3) quiseram apresentar os trabalhos. AI (5:1) quando apresentou o seu trabalho fez uma comparação com o do A (5:3), disse que tinha feito a mãe igual à do A (5:3) referindo que a sua mãe também tinha um laço na cabeça, cara, braços, pernas, barriga da mesma cor, só o que mudava era a cor dos olhos, nariz e boca. Em seguida, falou sobre o desenho ao lado e verbalizou que ela era menina e o A (5:3) menino. Pensamos que esta foi uma comunicação bastante relevante, a I (5:1) apresentou o seu trabalho estabelecendo uma comparação com o do A (5:3), ao nível das semelhanças e diferenças das ilustrações que efectuaram.

Uma outra comunicação também bastante relevante foi a do A (5:3). Quando solicitei que arrumassem a sala, este menino veio ao pé de nós e pediu-nos para apresentar o seu desenho, ao que respondemos afirmativamente. Ao ver o seu desenho, comentámos: *Muito bem, A(5:3)! Copiaste estas palavras de algum lado?* Ele respondeu: *Não*. Continuámos: *Então o que é que está aqui escrito?* Ele afirmou: *Pai, Mãe e A*, acrescentando ao mesmo tempo que apontava para cima das cabeças das figuras humanas: *e aqui está a idade 42, 38, 5*.

Ponderando sobre estas comunicações, consideramos que elas revelam aprendizagens bastante significativas quer para as crianças autoras, quer para o grupo ouvinte, ou seja, os saberes destas crianças são valorizados e transmitidos a todas as outras. Para além disso, é perceptível a existência de dois tipos de comunicações: uma relacionado com a apresentação de trabalhos que estivemos a orientar e outra, de iniciativa própria das crianças.

Tal com defende o MEM:

A valorização social dos saberes e dos produtos reconstruídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes (estudos, projectos, inquéritos, habilidades) e produções, multiplicando o seu alcance através da difusão (próxima e distante), da mostra e da sua aplicação funcional na comunidade educativa (ensinando aos outros, por exemplo). É necessário, para tal, que se montem circuitos estáveis de produção e distribuição dos escritos, ou

da divulgação dos estudos e projectos (em curtas apresentações diárias ou em painéis ou conferências), ou ainda a mostra indispensável das construções, das tapeçarias, das pinturas e desenhos, de peças de teatro, de instrumentos musicais, etc. (Niza, S. 2007:129)

Creemos ter dado cumprimento ao enunciado no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto, que estabelece o perfil de desempenho do Educador de Infância, no que concerne à planificação e avaliação das aprendizagens dos alunos. Nele se defende que o educador deve *“concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”*. Para tal deverá *“mobiliza[r] um currículo integrado”*, isto é, um conjunto de situações educativas, contextualizadas para realizar ou desenvolver num determinado contexto e tempo.

4.2. Os processos que suportam a acção no contexto: a reflexão como caminho

Os processos investigativos apoiaram o desenvolvimento do projecto de intervenção. Estes permitiram-nos tratar a informação recolhida, regular o desenvolvimento do trabalho e avaliar o trabalho realizado. Existem vários caminhos utilizados para levar a cabo estes procedimentos, investigando e reflectindo sobre o trabalho efectuado. (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente à recolha e tratamento da informação, a pesquisa bibliográfica foi imprescindível. O acompanhamento do desenvolvimento do trabalho foi conseguido através dos diários/cadernos de formação, da observação, do Perfil de Desenvolvimento, do projecto de intervenção concebido na PES I para a PES II, e da grelha de regulação de actividades desenvolvidas.

Na organização do planeamento e avaliação tivemos como referência alguns documentos sugeridos no Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche, nomeadamente o Perfil de Desenvolvimento. Este permitiu-nos tomar consciência de algumas aquisições que as crianças foram fazendo, mas também concluir que ainda há

competências que divergem muito de criança para criança, sobretudo ao nível da linguagem e das capacidades motoras finas como, por exemplo, o modo como pega no pincel.

Os cadernos de formação são estruturas de registo escrito que utilizámos no decurso da nossa Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Pré-escolar. Estes registos devem reproduzir com exactidão e clareza aquilo que acontece (Máximo-Esteves, L, 2008), contendo não só uma componente descritiva, mas também uma componente interpretativa (Altrichter et al., 1996), na qual se analisa o que aconteceu, de acordo com a perspectiva de cada um, fazendo uma avaliação do trabalho realizado e perspectivando algumas melhorias para o futuro. Trata-se da representação do lado mais pessoal do trabalho de campo, pois os diários incluem os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o educador-investigador (Máximo-Esteves, 2008). Durante a PES, este instrumento de recolha de dados permitiu acompanhar a evolução de toda a intervenção, regulando a acção através da descrição de processos e reflexão acerca do trabalho efectuado, bem como fundamentar a apresentação de propostas para o futuro, visando sempre a melhoria das práticas da intervenção, a melhoria do desempenho profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças. Os nossos diários apresentam, de forma articulada e integrada três dimensões: descritiva, reflexiva e projectiva. (Máximo-Esteves, L., 2008).

A observação constituiu a técnica de recolha de informação que privilegiámos. Sendo realizada directamente, permite ao educador-investigador o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem. Na análise da informação devem ser tidos em conta os contextos e a forma como as pessoas neles reagem, a forma como interagem com o meio. No caso do profissional da Educação de Infância permite a percepção das interacções entre as crianças e o contexto de intervenção. Nos momentos de reunião, depois de cada intervenção, as fotografias proporcionaram-nos extrair bastante informação, revelando-se um auxiliar precioso na tarefa de observação. Elas constituem documentos que contêm a informação visual essencial e disponível para posterior consulta e análise. São objectos de estudo que nos permitiram ilustrar, demonstrar e exhibir aquilo que fizemos ao longo da PES (Máximo-Esteves, L., 2008).

O design do projecto de Intervenção da PES II em Creche reportou-se à exploração das áreas de domínio curricular menos aprofundadas na PES I, ao enriquecimento das áreas da sala e à continuação do trabalho da educadora cooperante.

Foram trabalhados os domínios curriculares menos explorados entre os quais se referiram o domínio da expressão motora, o domínio da matemática e a área do conhecimento do mundo. Planearam-se sessões de expressão motora aproveitando o espaço da sala e do ginásio, realizando-se um momento aquecimento, um circuito gímnico e finalizando-se com um momento de retorno à calma. Para o domínio da matemática realizaram-se actividades de culinária, jogos como puzzles e conjuntos de imagens, por agrupamento de cores. Na área do conhecimento do mundo realizaram-se saídas ao exterior, visitas a outras salas da instituição e actividades com frutos.

Ao nível do enriquecimento das áreas da sala foram introduzidos ficheiros de imagens sobre as cores, junto da área de reunião. Facilitando com estes o aumento e o enriquecimento de vocabulário, mas também o desenvolvimento de competências matemáticas ao nível da classificação. Na área da garagem também se criou um espaço para os blocos. Apresentei num momento de grande grupo algumas propostas para a exploração dos mesmos, como abanar e ouvir o som, empilhar/ desempilhar, transportá-los no carrinho de mão, ou construir currais e colocar lá dentro os animais, depois brinquei com os meninos nesta área e com estes materiais. Este é um material muito versátil que foi bastante apreciado e explorado pelas crianças, permitindo trabalhar ao nível do domínio da matemática, do domínio da expressão musical e do domínio da expressão dramática.

Ao longo da PES, procurámos ir sempre ao encontro às necessidades e interesses das crianças, proporcionando um ambiente confortável, seguro e afectivo que apoiasse as suas aprendizagens. Tivemos em conta o plano anual de actividades descrito no Projecto Curricular de Turma para os meses que coincidiram com o estágio, não esquecendo a integração de actividades para a celebração das efemérides como o Carnaval e o Dia do Pai.

A análise da **Grelha de Regulação de Actividades em Creche**³ permite-nos verificar que as competências pessoais e sociais são pouco assinaladas, não deixando, contudo, de estar assinaladas em todas as grelhas, o que não será de estranhar uma vez que se trata de competências transversais. Os momentos de higiene, refeição e acolhimento são situações educativas que fazem parte na nossa rotina diária na Creches. É através destas situações diárias que essas competências são desenvolvidas, bem como

³ Ver grelha de regulação de actividades em creche anexo III

nos momentos de interacções com os pares e adultos, ou momentos de reunião de grande grupo, quando cada um tem saber esperar pela sua vez de falar e ouvir os outros.

Aprendiz Competente foi a área mais abordada, sendo bastante abrangente. Envolveu aspectos relacionados com a linguagem, a matemática, a literacia emergente e o conhecimento do mundo. Englobou também actividades que foram beber, em termos de competências, às orientações curriculares, nomeadamente aquelas que dizem respeito aos domínios da expressão musical, expressão dramática e expressão plástica.

Quanto às competências físicas e motoras envolvem não só a motricidade global, mas também as capacidades motoras finas. Foram desenvolvidas algumas vezes através do planeamento de sessões de expressão motora, de actividades relacionadas com a expressão plásticas, como o desenho e a pintura. Para além disso, os materiais existentes na sala também favorecem esse desenvolvimento, como por exemplo o escorrega, o carinho de mão e triciclo.

Procurei planear actividades com objectivos transversais, que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo, tendo sempre presente o Projecto Curricular de Turma e efemérides por ele abrangidas, bem como a interacção com a família e comunidade.

Áreas	Total
Competência Pessoal e Social	3
Aprendiz Competente	38
Competências Físicas e Motoras	7

Tabela 3- Total de áreas trabalhadas na Creche

O **Projecto de Intervenção da PES II em Jardim-de-Infância** teve por objectivo explorar os domínios curriculares menos intervencionados aquando da PES I, e nele destacamos a nossa intervenção na área da biblioteca, que deu lugar ao projecto “O Hospital dos Livros” e à criação de uma área na sala com um palácio. Contudo, a nossa planificação inicial não foi totalmente concretizada: a introdução do laboratório das ciências e da matemática foi um projecto pensado, mas cuja concretização não foi possível, devido a escassez de tempo e à realização dos projectos atrás mencionados.

No que respeita aos domínios curriculares menos explorados na PES I, consideramos terem eles incidido nos domínios da expressão motora, da expressão musical e das TIC. Os dois primeiros foram leccionados por professores com formação específica, não deixando de ser planeados por nós em conjunto com o grupo. Ao nível das TIC, recorreremos à utilização de meios audiovisuais e sistema informático, para ouvirmos histórias, músicas, poesias, rimas, ou lengalengas, vermos vídeos e ouvirmos histórias contadas através do computador e acetatos.

Nesta sala de jardim-de-infância foi detectado um problema na área da biblioteca, mais propriamente na forma como os estavam disponíveis nesta área, tal como explicitámos já.

Quanto à área do palácio, demo-nos conta de que era algo que as crianças desejavam ter sala, já antes da nossa intervenção e, por isso, procurámos dar resposta a esse interesse. Partimos de um diálogo com as crianças acerca de quem poderia viver neste espaço, do que queríamos ter dentro do palácio e de quais as diferenças entre palácio e castelo. Conduzimos posteriormente um trabalho de pesquisa de imagens relacionadas com o projecto em questão, no qual destacamos o interesse manifestado pelas crianças.

A **Grelha de Regulação de Actividades em Jardim de Infância**⁴ está organizada por semanas, uma vez que nos pareceu ser dessa forma mais fácil a sua leitura e análise. É possível observarmos as áreas abrangidas em cada actividade, bem como as actividades que se repetem em cada semana.

Em termos de exploração de áreas de conteúdo verifica-se, numa perspectiva global da PES II, que houve o cuidado de se abranger todas elas, mesmo existindo professores específicos para leccionar determinados domínios, como o domínio da Expressão Musical e o domínio da Expressão Motora. Porém, tal facto não levou a que tivéssemos descurado esses domínios das nossas planificações ou momentos não planeados, solicitados pelas crianças. Houve necessidade de os inserir na nossa prática, no sentido de diversificar a realização de actividades.

A Literacia emergente é uma área para a qual este grupo está bastante desperto e motivado. Envolveu, pois, um conjunto de actividades de maior destaque ao nível da escrita e da leitura, como por exemplo a ilustração das novidades do fim-de-semana, os

⁴ Ver grelha de regulação de actividade em Jardim de Infância anexo IV

registos das actividades, os jogos de identificação de letras, a escrita do nome, o conto de histórias, as rimas, as lengalengas, etc. *“O conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita constitui assim um conjunto de saberes adquiridos na interacção com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas”* (Fernandes, 2005).

O domínio da Expressão Musical foi o menos desenvolvido nas planificações. Contudo, e como acima mencionámos, era leccionado por uma professora de música. Para além se ser planificado com intencionalidade, também surgiu de forma espontânea, por exemplo nos momentos de transição em que cantávamos canções, ouvíamos músicas, dançávamos ou fazíamos canções com roda.

A área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal estando, portanto, inerente a todas as outras, servindo deste modo para formar crianças e futuramente adultos conscientes, solidários, autónomos e com capacidades para resolver os problemas. Esteve sempre presente na nossa prática, embora apenas assinalada em algumas planificações.

Os domínios da Expressão Plástica e Dramática desenvolveram-se de forma espontânea pelas crianças nas áreas da sala, como por exemplo brincarem de príncipes e princesas no palácio, brincarem com fantoches ou fazerem desenhos. Foram dois domínios importantes em termos de projectos, na construção de materiais e faz-de-conta.

O domínio da Matemática foi abordado na sala de forma abrangente, estando claramente relacionado com inúmeras vivências das crianças ao longo do dia e com actividades planificadas com intuito de trabalhar este domínio, entre elas a confecção de receitas, sessões de movimento, conjuntos e padrões de animais e jogos com números.

A área do Conhecimento do Mundo esteve presente na referência ao exterior, e na curiosidade deste grupo através de oportunidades de exploração de novas situações que forma simultaneamente ocasiões de descoberta do mundo, por exemplo a experiência da germinação do feijão.

Quanto à repetição de actividades, tal facto justifica-se com a sua inclusão na rotina semanal (como é o caso do registo e ilustração das novidades do fim-de-semana) ou com a solicitação das próprias crianças (essencialmente jogos, histórias e sessões de movimento). Apresentamos na tabela 4 a quantificação das actividades por nós desenvolvidas na nossa intervenção em contexto de Jardim-de-Infância.

Áreas	Total
F.P.S	18
CM	17
Expressão Plástica	17
Expressão Musical	4
Expressão Motora	10
Expressão Dramática	12
Domínio da Matemática	15
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	55

Tabela 4 – Total de áreas trabalhadas no JI

O *Uso do Modelo Pedagógico MEM⁵ no desenvolvimento do Currículo* é um instrumento que surgiu no âmbito de uma tese de mestrado de um professor de 1º CEB, para o 1º Ciclo. A partir de então considerou-se que seria importante para os outros níveis de ensino. Em 2009 surge o *Uso do Modelo Pedagógico MEM no desenvolvimento do Currículo para a Educação Pré-Escolar*. Este tem como objectivo promover a implementação do modelo, permitindo a tomada de consciência da acção educativa do educador depois de preencher a grelha, servindo como meio de auto-formação, ou seja, considera-se que permite a auto-identificação dos aspectos nos quais o educador está mais próximo ou mais distante do modelo.

Relativamente à sua estrutura, está organizado segundo o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar do MEM, apresentando vários itens, nomeadamente o Cenário Pedagógico, a Organização e gestão Cooperada em Conselho de Cooperação Educativa, o Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projectos Cooperativos de Produção de Pesquisa e de Intervenção, os Circuitos de Comunicação, o Trabalho Curricular pelo Grupo/ Animação Cultural e os Princípios Orientadores da Acção Educativa.

A utilização desta grelha na Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância serviu de suporte para as nossas reflexões diárias, ajudando-nos a conhecer o

⁵ Ver preenchimento do Perfil de Utilização do MEM, anexo V

modelo de modo mais aprofundado, uma vez que exigiu algum trabalho de pesquisa sobre a sua aplicação em contexto.

Quanto ao preenchimento da grelha, contrariamente do que se fez na PES I, utilizou-se a escala de 1 a 4, devido a um maior número de horas de permanência em contexto e à reflexão sobre a nossa própria prática, tendo sido realizados três momentos de registo ao longo do estágio: um em Abril, outro em Maio e outro em Junho. No entanto, também na grelha de observações é assinalado o registo feito no semestre anterior, sendo utilizado como um instrumento de análise e reflexão.

O balanço que fizemos acerca dos registos assinalados foi que existem algumas diferenças relativas à PES I e à PES II, começando pela forma de preenchimento, tal como acima já foi referido, mas também na utilização de alguns itens referidos na grelha sobre a aplicação deste modelo. Entre esses, destacam-se a *Rotina Diária e Semanal*, a *Planificação do dia e da semana* e o *Balanço Semanal em Conselho de Cooperação Educativa e Projectos* que não foram assinalados no semestre anterior, mas que, durante este estágio, foram tidos em conta e aplicados na nossa prática. Na *Rotina Diária e Semanal* privilegiou-se o acolhimento em conselho e planificação do dia e da semana, bem como o tempo de actividades e projectos, as comunicações e avaliação em conselho. A *Planificação do dia e da semana* teve como principal suporte o diálogo com as crianças durante os momentos de reunião de grande grupo e a reunião de conselho de sexta-feira em que se teve sempre presente um instrumento de registo, o *Diário*, que, até ao momento de reflexão com a educadora cooperante acerca do preenchimento desta grelha no semestre anterior, não era utilizado. O *Diário de Turma* foi um instrumento que apoiou a avaliação sócio-moral da vida do grupo, a regulação de comportamentos e o planeamento de actividades futuras. Quanto ao item dos *Projectos* pudemos aplicar esta metodologia, através de dois projectos emergentes “ Os Castelos” e o “ Hospital dos Livros”⁶, tentando não descurar nenhuma das fases que este trabalho envolve.

Os projectos caracterizam-se por uma cadeia de actividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A

⁶ Cf. Anexo VI

característica fundamental de antecipação do processo de actividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada (...) (Niza, 2007:133).

Os projectos surgem através de conversas informais com as crianças e de questões colocadas por estas. Aos educadores compete saber aproveitar todas as situações e todas as conversas realizadas com as crianças de modo a conseguir impulsionar novos projectos na sala.

No que respeita às recolhas feitas ao longo da PES II, podemos dizer que se verificam melhorias em termos de aproximação ao modelo, divergindo pouco de recolha para recolha.

4.3. Trabalho de Aprendizagem Curricular por Projectos

Os modelos curriculares em educação de infância aqui referenciados dão ênfase à aprendizagem pela descoberta, realizada a partir dos interesses e dúvidas das crianças. Estes modelos vêem a criança como construtora da sua aprendizagem e defendem que ela é um sujeito activo e com iniciativas (Dewey 2002), interage e constrói o conhecimento (Piaget, 1986) e aprende em cooperação com os outros (Bruner, 2000; Niza, 1996) (Alves, A., 2010). O trabalho de projecto surge como uma das formas privilegiadas de centrar a aprendizagem nas crianças. *“O projecto caracteriza-se por corresponder a uma opção, constituindo “uma trama de escolhas efectuadas entre muitos futuros possíveis, um conjunto de processos para ultrapassar obstáculos”* (Kohn, 1982 in M.E. 1998: 93).

O trabalho de projecto exige que o educador incentive as crianças a relacionarem-se e a interagirem com pessoas, objectos e com o meio envolvente, de forma significativa e com real sentido para elas (Katz & Chard; 1997). Os conhecimentos que as crianças possuem são a base do projecto, sendo por isso o centro

da aprendizagem. Para que essa aprendizagem seja significativa tem de existir interesse por parte das crianças e orientação por parte do educador.

Trabalhar em Projecto é dar ao professor um estatuto diferente na relação educativa, é exigir-lhe uma visão mais sistémica do conhecimento, um papel mais democrático nas suas relações com o saber e o poder, é ser “estimulador de aquisição e procura do saber”, “motivador de aprendizagem”, é “ensinar a aprender”. “O Projecto é projectil”, está em movimento... mexe no estabelecido, acorda o adormecido, provoca rupturas... (Leite, Elvira *et al*;1989: 6)

O trabalho de projecto regula o seu desenvolvimento / crescimento na motivação intrínseca da criança, ou seja, apoia-se no seu interesse e na sua motivação. Uma vez motivadas e interessadas em determinado tema ou acontecimento, estão mais dispostas para aprender e mais libertas para escolherem e realizarem actividades de uma forma independente.

Considera-se que o trabalho de projecto amplia os saberes das crianças (ficam mais conhecedoras do mundo que as rodeia, compreendendo-o), faz com que adquiram mais competências (aprendem a em grupo, a cooperar, a negociar, a pesquisar, a comunicar), aumenta as suas disposições (apoiando a sua capacidade de fazer previsões, levantar hipóteses, de explicar determinados fenómenos, de questionar) e reforça sentimentos (por exemplo a auto estima, o sentido de competência, aprendem a lidar com o sucesso e insucesso).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar os principais aspectos no processo de ensino e aprendizagem, no decorrer de um projecto que se pressupõe que a criança seja capaz de realizar, são:

- Desenvolver capacidades de acordo com o decorrer do projecto;
- Aumentar a sua aprendizagem, tendo como suporte a sua experiência pessoal;
- Dar a sua opinião, mas também escutar e respeitar os outros;
- Desenvolver a capacidade de observação, o espírito crítico, a criatividade e a reflexão;

- Participar na construção do seu próprio conhecimento e partir da experimentação e da resolução de problemas;
- Desenvolver a autonomia, a responsabilidade e o trabalho em equipa;
- Permitir a ligação entre o meio em que se vive e o Jardim de Infância;
- Alargar a sua formação pessoal, de maneira a tornar-se um cidadão consciente, autónomo e responsável (M.E., 1997).

O surgimento de um projecto deve sempre corresponder a uma iniciativa das crianças, centrando-se nos seus interesses ou aparecendo através de uma situação emergente que suscite o seu interesse. Para o educador perceber o que é realmente mais importante e interessante para as suas crianças deverá observá-las, estando atento às suas acções, às brincadeiras que realizam, às suas conversas, aos acontecimentos imprevistos e a momentos que possam apresentar potencialidades educativas.

Segundo Katz & Chard “ *A defesa que fazemos da abordagem de projecto está enraizada nos próprios compromissos e valores ideológicos, relacionados com os objectivos da educação*” Nesta abordagem de projecto há “(...) *um objectivo global que incide em cultivar a vida da mente da criança mais nova*”. Uma educação ajustada às crianças tem em conta “(...) *o pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento (...). Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam*”(Katz & Chard; 1997:5-6).

Num primeiro ponto devemos pensar no “porquê” de um projecto, quais são as suas necessidades, depois no “para quê”, ou seja, qual a finalidade. Posteriormente devemos pensar no “como” disponibilizamos os meios e os recursos necessários. Um projecto não pode ser feito ao acaso, deve ter intenções, deve proporcionar aprendizagens nas crianças nas várias áreas e domínios, de maneira a integrá-las na sociedade como cidadãos participativos, críticos e solidários (Silva, 1998).

O projecto faz parte do currículo mas não o substitui. A criança deve dar continuidade às suas actividades diárias e, sempre que se sentir ou for motivada, trabalhará no projecto (Katz & Chard; 1997). Este deve proporcionar à criança o aprofundamento de experiências pessoais e maior conhecimento da realidade que a rodeia. Como o projecto se vai desenvolvendo ao mesmo tempo que vão surgindo ideias, diz-se que esta é a parte “ *mais informal e menos estruturada do*

currículo”(idem, 1997:11) Isto significa que o projecto deve ser flexível, de maneira a adoptar as ideias novas que surgem, ou seja deve ser idealizado e realizado aos poucos.

Os projectos centram-se no desenvolvimento de um processo e são dotados de três características comuns:

- A construção progressiva (cada projecto vai sendo desenvolvido e concretizado, vai evoluindo. Esta evolução, por vezes, pode não ter sido inteiramente prevista. É a flexibilidade do projecto vai permitir “*ir adaptando os meios aos fins. É esta ideia de construção progressiva que determina que um projecto tenha diferentes fases – concepção, tomada de decisão, planeamento, avaliação (...)*”(M.E. 1998: 94).
- A situação num tempo e espaço determinados (cada projecto tem um contexto específico de desenvolvimento; tendendo a um determinado período, cada contexto tem as suas características particulares, que o reportam para a dimensão temporal, que implica uma articulação entre passado, presente e futuro).
- O mobilizador / dinamizador (cada projecto é especial, desponta de um desejo, de um interesse, tem uma finalidade, “(...) tem uma carga afectiva e é marcado por um empenhamento e compromisso (...)”(M.E. 1998: 94).

Consequentemente, as características do projecto supracitadas implicam determinadas perspectivas e funções que se revelam de extrema importância em educação: a Globalização (as actividades que são desenvolvidas no âmbito de um projecto devem ser um conjunto de acções concordantes com a finalidade e sentido do projecto; a Autonomia (o projecto tem como intento que todos os participantes nele implicados tenham cada vez mais “(...) *capacidade de decidir e de influenciar o futuro de desejam*” (M.E. 1998:96); e a Participação (o contributo de todos os intervenientes é imprescindível desde a concepção, decisão, execução e avaliação, “(...) *para que se traduza por uma a construção colectiva*” (M.E. 1998:96). Esta cooperação baseia-se em formas de negociação que proporcionam o enriquecimento e o desenvolvimento / crescimento / aperfeiçoamento do projecto).

Um projecto tem como referências: um problema, que é necessário resolver (corresponde ao porquê do projecto – a razão da sua existência); uma antecipação do ponto de chegada (corresponde ao para quê do projecto – o sentido do seu desenvolvimento); a previsão do processo para se chegar onde se pretende (corresponde

à forma como iremos atingir esse ponto). Este projecto pode ter uma natureza de intervenção, através do qual as crianças pretendem alterar o contexto – “*queremos mudar*”; pode ser um projecto de realização, a partir do qual as crianças querem fazer algo – “*queremos fazer*”; ou um projecto de investigação, através do qual as crianças procuram respostas de determinados fenómenos ou acontecimentos – “*queremos saber*”). (Katz & Chard; 1997) O projecto desenvolvido “Hospital dos Livros”, inseriu-se no “*queremos mudar*”, sendo assim um projecto de intervenção, as crianças manifestaram interesse em recuperar os livros estragados da sua sala e organizá-los, alagando esse mesmo interesse, através das consultas a outros livros doentes, de várias salas do colégio.

Segundo Kilpatrick, todos os projectos deveriam ter em consideração as seguintes fases:

- **Fase I – Definição do problema**, nesta fase as crianças colocam as suas dúvidas, levantam questões, colocam problemas. Um projecto tem início através de um objecto que suscite interesse às crianças, de uma história ou situação - problema. O papel do educador é fundamental no sustento do diálogo, na discussão, garantindo a complexificação das questões. É essencial que o educador se mostre sempre disponível e atento.
- **Fase II – Planificação e Lançamento do trabalho**, é o momento de delinear o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se as tarefas, organiza-se o tempo, antecipam-se acontecimentos, faz-se um levantamento dos recursos. “O educador observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (M.E., 1998)
- **Fase III – Execução**, aqui as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas como visitas de estudo, entrevistas, realizam actividade relacionadas com o tema, fazem pesquisas em livros, enciclopédias, revistas, etc. Registam, seleccionam e organizam a informação adquirida. Aprofundam a informação adquirida, por vezes surgem novas questões e voltam a pesquisar através de experiências directas. No decorrer desta fase, recorrendo a um maior número de linguagens possíveis desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, medem, prevêm, elaboram gráficos, etc.
- **Fase IV – Avaliação / Divulgação**, nesta fase, a criança deverá ser capaz de transmitir o saber adquirido de uma forma sintética, sabendo socializar os seus

novos conhecimentos. Na avaliação as crianças deverão ter a capacidade de avaliar o trabalho realizado. Apuram o que aprenderam e fazem comparações com as questões levantadas no início do projecto. Fazem uma análise relativamente ao contributo de cada um dos elementos do grupo, à qualidade das tarefas realizadas e ao nível de entre ajuda no grupo (in M.E. 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório demonstra o contacto que tivemos com o processo de ensino e aprendizagem sobre toda a situação pedagógica num contexto de creche e Jardim-de-Infância, onde encontrámos algumas diferenças, nomeadamente no modo de planear. Os breves momentos de experiência que agora partilhamos são parte de grandes momentos de aprendizagem, tanto a nível profissional como pessoal, tendo tido em nós repercussões positivas quer em termos de saber, quer em termos relacionais, pois consideramos ter vindo a assumir ao longo do tempo uma postura mais comunicativa e sociável, uma maior abertura para com os outros.

A planificação em Creche baseou-se essencialmente na observação directa e na interacção com as crianças, a partir das quais foram detectadas propostas emergentes, ao nível das dificuldades e interesses das crianças. Enquanto que no Jardim-de-Infância as planificações passavam pela discussão com o grupo, tendo como suporte a reunião de conselho e o diário, mas também as conversas mantidas diariamente nos momentos de grande grupo. O desenvolvimento de um projecto no Jardim-de-Infância foi uma metodologia de trabalho que permitiu ajudar as crianças a construírem as suas próprias aprendizagens. As oportunidades de aprendizagem foram diversificadas e procuraram abranger diferentes áreas de conteúdo, numa finalidade comum que procurou ligar diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação.

Hoje, estamos muito mais consciente de que ao interagir com crianças devemos ter em conta que todas elas possuem necessidades, interesses e ritmos diferentes, e que por isso o planeamento deverá ser diversificado e adaptado em função de cada uma.

A prática profissional decorreu com intuito de aperfeiçoar e desenvolver competências que nos ajudassem a desempenhar um trabalho de qualidade. Para isso, foi imprescindível a realização de leituras, por exemplo acerca da metodologia de trabalho de projecto, bem como uma atitude cooperante, dialogante e de entre-ajuda com os demais actores educativos.

O apoio da educadora cooperante e as pesquisas realizadas ajudaram-nos a clarificar os conceitos e a desenvolver um saber e um saber-fazer consciente e reflectido, possibilitando-nos respeitar e envolver as crianças em todas as fases do desenvolvimento da nossa actuação.

Os diálogos mantidos entre a equipa educativa foram sempre um elemento de reflexão bastante relevante, ajudando-me na tomada de consciência da nossa prática, encontrando em conjunto formas de resolver problemas, como por exemplo estratégias de comunicação nos momentos de falar em grande grupo e planificação/ avaliação do trabalho.

O desenvolvimento de um projecto no Jardim-de-Infância foi uma metodologia de trabalho que permitiu ajudar as crianças a construírem as suas próprias aprendizagens. As oportunidades de aprendizagem foram diversificadas e procuraram abranger diferentes áreas de conteúdo, numa finalidade comum que procurou ligar diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação.

Para a regulação da nossa prática foi sem dúvida importante a utilização de referenciais teóricos que foram mencionados neste relatório, sendo que a grelha de regulação de actividades e perfil de utilização do MEM nos parecem ter sido os instrumentos de investigação que tiveram um maior espaço na componente investigativa.

As dificuldades sentidas foram superadas ou pelo menos atenuadas com estudo, empenho, motivação e ajuda das educadoras cooperantes e da professora orientadora.

O desenvolver de um projecto foi para nós um desafio que envolveu muito trabalho antes de o aplicar no terreno. Todavia, esse não foi o único: a elaboração dos registos resultou num factor importante para a tomada de consciência da nossa prática. Apesar de ao princípio as nossas reflexões serem pouco aprofundadas, verificaram-se progressos ao longo do ano, a partir de registos cada vez mais detalhados e reflexivos. No entanto, tivemos sempre a noção que era difícil passar para o papel os momentos significantes da nossa prática e reflectir sobre eles.

Por vezes, os diálogos mantidos com as educadoras cooperantes, os comentários da professora orientadora, os seminários, a conversa com alguma amiga que passou pela mesma situação e algumas leituras, ajudaram na componente reflexiva e projectiva de situações vividas e de possíveis propostas para o futuro. Assim, consideramos que devemos arranjar estratégias para resolver os problemas que vão surgindo no dia-a-dia na nossa prática profissional e nunca deixar que um problema se torne num obstáculo.

Em suma, diremos que este momento de formação assume-se como um momento crucial quer para o nosso desenvolvimento pessoal, quer para o nosso crescimento profissional. O profissional de Educação Pré-Escolar deve revelar-se como

um agente educador completo, revelando-se altamente exigente consigo próprio em todas as dimensões que compõem a profissionalidade docente: na vertente profissional, social e ética, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na componente de participação na escola/instituição e de relação com a comunidade e na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assumindo uma postura constante de investigação-acção, o educador deve incluir nas suas práticas reais uma forte componente de reflexão, sustentada em pesquisa e actualização permanente. Assim, a prática pedagógica supervisionada assumiu-se como reforço da formação teórica que havíamos tido, dando início à construção da nossa identidade profissional.

Este período temporal permitiu-nos utilizar a informação teórica obtida curricularmente e confrontá-la com as exigências da vida profissional concreta. Poderíamos defender, uma articulação entre a teoria e a prática que nos possibilitou um olhar reflexivo mais informado sobre os deveres e as competências profissionais do educador de infância. Tal como aprofundou o nosso conhecimento sobre a educação em geral, o sistema educativo português e a Educação de Infância.

Do educador de infância, enquanto agente educativo, espera a sociedade que contribua para a formação holística e integral dos pequenos cidadãos que terá a seu cargo, nessa árdua porém bela tarefa de EDUCARE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador*. INAFOP: Universidade de Aveiro.
- Alves, A. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Consultado em 27 de Julho de 2011, disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3436/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf> .
- Borges, I. (s/d). *A Fecundidade ontológica da noção de cuidado*. Universidade de Évora
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Chard, S.; Katz, L.(1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Campos, M. M. (1997), Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de pesquisa*. 101, Julho 1997, 113-127. Disponível em 10 de Janeiro de 2010 em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/253.pdf>.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. C. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A Criança e a Família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Direcção Regional de Educação dos Açores. (2008). Educação Pré-Escolar e Avaliação: Divisão da Educação Pré-Escolar do Ensino Básico, consultado em 28 de Agosto de 2011 disponível em http://edu.azores.gov.pt/alunos/edpreescolar/Documentos/orientacoes_Curriculares_preesc_Aval.pdf.

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª Edição.
- Fernandes, I. M. S. (2009). *O Contributo da Avaliação do Processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na Educação Pré-escolar. Um estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Consultado em 1 de Agosto de 2011, disponível em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf.
- Filgueiras, M. (2010). *O espaço e Seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Consultado a 2 de Agosto de 2011, disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>.
- Formosinho, J. (2001). *Pensar o currículo em educação de Infância*. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3a ed). Porto: Porto Editora.
- Homann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E. et al. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Maia, M. M. C. (s/d). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar: O público e o particular*. Consultado a 20 de Agosto de 2011, disponível em www.eb23-dr-ruy-andrade.rctspt/m/Aval_noPre_Escolar.pdf

- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 3. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial do ME.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial do M.E.
- Marchão, A., (1998). *Do contexto da creche aos contextos pré-ecolares*. In *Cadernos de Educação de Infância* nº 48. Lisboa: APEI.
- Máximo-Esteves, L (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moniz, M. M. T. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Consultado em 20 de Agosto de 2011 disponível em <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/456/1/DissertMestradoMariaMargaridaTevesMoniz.pdf>.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. *Escola Moderna*, 1, 3ª série, 27-30
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª edição) (pp.125-140). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rezende, M.A, & Silva, C. V. (2002). *Cuidados em Creches e Pré-escolas segundo os pressupostos de Mayeroff*. *Acta Paulista Enfermagem*, 15 (4), 73-78.

Ramos, I. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação consultado em 2 de Setembro de 2011, disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3408> .

Salomão, H., e Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direccionado* consultado em 24 de Junho de 2011, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Santos, D. F. B. dos e Santos, R. B. dos (2010). *Abordagem High/Scope: Implantação das Áreas de Interesse Infantil - NDI/UFAL*. Comunicação apresentada no V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 31 de Agosto a 3 de Setembro de 2010. Consultado em 20 de Agosto de 2011, disponível em <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/ABORDAGEM-HIGHSCOPE-IMPLANTACAO-DAS-AREAS-DE-INTERESSE-NO-NUCLEO-DE-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>.

Zamberlan, M., Basani, S. e Arald, M. (2007). *Organização do Espaço e Qualidade de Vida: Pesquisa sobre Configuração Espacial em Uma Instituição de Educação Infantil*, 2(4), 245-260.

Zabalza, M. A., (1998), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário”.

Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto.” Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico”.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

ANEXOS

Anexo I- Caracterização dos Grupos de Prática de Ensino Supervisionada

A- Caracterização do grupo de Creche

A nível das suas competências e interesses podemos fazer uma distinção entre várias áreas:

1. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Esta é uma área transversal implícita nas restantes áreas de conteúdo. A maioria dos meninos revelava competências e autonomia suficientes para a interacção com os seus pares e com os adultos, mostrando hábitos e estratégias eficazes de exploração do mundo que os rodeia. Por exemplo, a ML (2:6) estava constantemente a chamar a atenção dos amigos para a importância de partilhar brinquedos ou outros objectos.

2. EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta área, os meninos da sala revelavam aprendizagens que se relacionavam com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que influenciam a compreensão e o progressivo domínio das diversas formas de linguagem. Dentro desta área, podemos especificar as competências do grupo nos vários domínios:

- ✓ **DOMÍNIO DAS EXPRESSÕES MOTORAS, DRAMÁTICA, PLÁSTICA E MUSICAL:** na sua maioria, o grupo já apresentava a consciência do próprio corpo e das suas possibilidades e limitações na relação com o espaço que os rodeia. Na motricidade global, a aquisição das principais habilidades motoras fundamentais de locomoção, manipulação e posturais está a ser progressiva. Por exemplo, a M (2:8) já conseguia rodopiar e saltar a pés juntos, a ML (2:8) e a RS (3:3) já faziam corridas em velocidade, o A (3:2) conseguia andar em equilíbrio em cima de um banco sueco sem precisar de ajuda. Relativamente à expressão dramática o grupo apresentava competências de interacção com as outras crianças, através do jogo simbólico e dramático, criando situações de comunicação

verbal e não verbal e tomando consciência das reacções dos seus parceiros e da realidade. Por exemplo, a RB (3:1) gostava muito de estar na casinha das bonecas com a I (2:9) e a RS (3:3) a darem de comer às bonecas e a fazer de conta que as embalavam ou lhe mudavam a fralda. O J (3:1) e o P (2:9) gostavam muito de estar na garagem simulando corridas de automóveis, e de brincar com os blocos que introduzi fazendo currais e torres. O L (2:8) gostava de andar de triciclo pela sala. No domínio da expressão plástica, algumas crianças são muito meticolosas, revelando competências de exploração espontânea dos diversos materiais e instrumentos de expressão plástica: desenho, pintura, rasgagem, modelagem e digitinta, por exemplo, a ML (2:8) e o A (3:2) pintam os espaços dos moldes todos com precisão, não colocando tinta sobre tinta. Na expressão musical, o grupo de crianças gosta muito de dançar e já faz tentativas de discriminação auditiva das várias características do som: intensidade, altura, timbre e duração, através da escuta, identificação e reprodução de sons, nomeadamente os sons da natureza e outros sons do seu quotidiano.

✓ **DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA:** As actividades deste domínio despertam particular atenção nas crianças, pois todas elas demonstravam interesse em expressar-se oralmente, para comunicar com os demais. O desenvolvimento linguístico (quer em termos de vocabulário, quer em termos de sintaxe) variava muito de criança para criança, o T (3:3) produzia frases gramaticalmente correctas. A comunicação verbal era continuamente estimulada pela equipa educativa, como acontecia durante as reuniões de grande grupo ou a hora do conto. Também a escrita era trabalhada, através dos registos de grande grupo das actividades realizadas, bem como através de registos individuais acerca do que diziam.

✓ **DOMÍNIO DA MATEMÁTICA:** Este domínio é aquele em que as crianças talvez se sentissem menos à-vontade, mas mesmo assim algumas revelam a interiorização de alguns conceitos espaciais (como o dentro/fora; atrás/à frente; em cima/em baixo; etc.), temporais (como hoje, agora, etc.,

ainda que muito primitivos e pouco desenvolvidos e interiorizados). Mostravam, igualmente a percepção de diferentes tamanhos, cores, formas e quantidades, como acontecia com o J (2:8) e o A (2:11) que revelam bastante interesse neste domínio.

3. CONHECIMENTO DO MUNDO

Nesta área, as crianças revelaram bastante curiosidade e desejo de compreender o mundo físico e o mundo social que as rodeava, demonstrando um especial interesse pelas actividades de exploração sensorial, pela culinária e aquando das saídas para o exterior. Aliás, todas as áreas de conteúdo constituem, inequivocamente, formas de aquisição do conhecimento do mundo.

B - Caracterização do grupo de Jardim-de-Infância

A nível das suas competências e interesses podemos fazer uma distinção entre várias áreas:

✓ FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Esta é uma área fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que se perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social, sofrendo este a influência do meio envolvente e influenciando o meio que o rodeia. Durante a sua frequência do jardim-de-infância, é importante favorecer a autonomia das crianças e do grupo, assentando isto na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilidades. “ *Precisa-se o sentido da Formação Pessoal e Social como área de conteúdo integradora, pois, corresponde a uma intencionalidade própria, inscreve-se em todas as outras*” (M.E., 1997:55)

A maioria do grupo demonstrou um profundo respeito por si e pelos outros, respeitando as opiniões e as brincadeiras dos amigos.

Todas as crianças mostraram sentido de entre-ajuda, pois quando alguma não conseguia fazer algo vinha logo outra explicar e ajudar.

Este grupo de crianças era bastante autónomo: conseguiam vestir-se e despir-se, iam a pares pôr a mesa no refeitório que fica no rés-do-chão da instituição e buscar sozinhos material a outras salas. Também utilizava os materiais da sala e realiza actividades sem ser necessária a intervenção do adulto.

Relativamente à alimentação, conseguiam ingerir a refeição sem o apoio dos adultos e comiam praticamente de tudo, não havendo resistência a determinados alimentos.

A nível da higiene, todas as crianças já sabiam utilizar a casa de banho, utilizavam sozinhas a sanita, controlando completamente os esfíncteres. Também sabiam lavar as mãos.

As crianças já conseguiam fazer apreciações sobre os trabalhos ou atitudes uns dos outros, nos momentos de grande grupo. Não raras vezes as crianças mostravam os seus trabalhos aos amigos, ouvindo comentários do género “está tão giro”.

No que se refere à partilha, também era uma noção trabalhada diariamente, durante as interações com o grupo de pares nas áreas da sala.

Este grupo de crianças também se revelou responsável, dado que as crianças assumiam a tarefa que semanalmente acordaram realizar.

Revelava, ainda, competências de utilização do mapa das presenças e do mapa das tarefas, embora com divergências de criança para criança, algumas conseguindo fazê-lo sozinhas, outras necessitando do apoio do adulto.

✓ EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A criança, ao ingressar no jardim-de-infância, revela já a aquisição de algumas aprendizagens básicas, no que concerne aos vários domínios da área da comunicação e da expressão.

Esta área engloba os seguintes domínios: Domínio das Expressões – Motora, Dramática, Plástica e Musical - Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da Matemática. Nesta sala as crianças têm a oportunidade de fazerem descobertas e aprendizagens nos domínios acima mencionados, realizando trabalhos ou desenvolvendo brincadeiras diferenciadas que lhes proporcionam experiências e aquisição de saberes.

✓ EXPRESSÃO MOTORA

A exploração deste domínio deve oferecer às crianças a oportunidade de desenvolverem a motricidade global e a motricidade fina, de modo a permitir que aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo.

Nesta sala de jardim-de-infância, a expressão motora foi desenvolvida através de sessões de movimento (no ginásio da instituição), leccionada por um professor.

Neste domínio, o grupo de crianças revelava que já tinha algumas noções da estrutura física do seu corpo e das partes que o compõe. Já conhecia algumas noções da posição do seu corpo em relação a determinados objectos (dentro de, fora de, atrás de, ao lado de...).

Em situações de brincadeira livre no quintal, as crianças envolviam-se em movimentos motores, como correr, saltar, andar a pé coxinho e rodopiar, revelando um controlo voluntário sobre os seus movimentos.

A nível da motricidade fina as crianças revelavam já possuir muita destreza na manipulação das canetas, lápis, pincéis, talheres, dos materiais de pequenas dimensões (peças de puzzles) e em abotoar botões. Também conseguiam cortar, escrever, pintar, enfiar, rasgar e amachucar.

Algumas das actividades sugeridas neste domínio também tiveram por objectivo desenvolver o controlo motor, a socialização e a cooperação. São exemplos disto os diversos jogos realizados em grande grupo (“lencinho da botica”, “ rabo da raposa” e “corrente”).

✓ EXPRESSÃO DRAMÁTICA

A expressão dramática é uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa favorecendo, através de actividades lúdicas, o desenvolvimento global e potenciando o objectivo da educação em geral que é o desenvolvimento da personalidade. A expressão dramática

(...) é um meio de descoberta de si próprio e de outros, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.

Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal. (M.E, 1997:58)

As crianças descobrem-se a si próprias aos outros, consciencializando-se do seu papel na sociedade. Adquirirem uma percepção das diferenças entre o real e o imaginário. Dado que este domínio da acção educativa abrange um vasto campo de aprendizagens, estas são realizadas pelas crianças através do jogo simbólico (dramatização do imaginário pelo real) e do jogo dramático (como acontece através, por exemplo, do uso de fantoches e de sombras chinesas).

A M (4:8) e a C (4:8) gostavam muito de brincar juntas e uma das suas brincadeiras preferidas era fazer de conta que eram professoras. Neste tipo de situações representavam o seu dia-a-dia no colégio; por exemplo, uma dizia “ Meninos, vamos sentar” ao mesmo tempo que batia as palmas, ou “ Vá, vamos à casa de banho lavar as mãos para ir almoçar” e a outra fazia o que a suposta professora estava a ordenar, trocando depois os papéis. A área de trapalhadas, que envolvia o nosso projecto dos castelos, dispunha de fatos de princesas e de príncipes, de sapatos, espadas, colares, coroas e cavalos que davam oportunidade às crianças de se projectarem para esse mundo de fantasia que tanto apreciavam.

O grupo recriava situações imaginárias, recorrendo à comunicação verbal e não verbal. Nas suas brincadeiras entrecruzava um conjunto de modos de expressão, entre elas a expressão oral, a expressão gestual e a expressão corporal.

✓ **Domínio da Expressão Plástica**

A Expressão Plástica deverá permitir momentos de sensibilização para a arte e para a cultura, que se traduzem num enriquecimento da criança, alargando o seu conhecimento do mundo. Nesta sala, a expressão plástica pode ocorrer por iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo de vivências pessoais ou de grupo. Através deste domínio as crianças conhecem as potencialidades dos diferentes materiais, desenvolvem as capacidades de comunicação e de representação nos planos bidimensional e tridimensional.

Foi proporcionada a este grupo de crianças a oportunidade de desenvolverem actividades neste domínio, através das quais desenhavam, pintavam (usando lápis de cor, lápis de cera, canetas de cor, pincéis), construíaam fantoches, recortavam e colavam. Tinham acesso a diferentes materiais: lãs, tecidos, papéis (jornal, revistas, cartão, cartolinas, folhas ou papel autocolante), materiais naturais (folhas das árvores, cortiça) e materiais alternativos (reutilização de desperdícios).

A nível da pintura, as crianças mostravam que sabiam como utilizar o material disponível e utilizam-no de forma autónoma, ou seja, já percepcionavam regras de uso correcto, tal como a de não molhar o mesmo pincel em tintas diferentes.

No recorte e colagem a maioria das crianças revelava domínio sobre esta técnica, embora ainda existissem crianças com algumas dificuldades em pegar na tesoura, na noção de recorte que envolve cortarmos as imagens à volta e não ao meio, e na quantidade de cola a utilizar no trabalho quando se utilizam colas líquidas.

A nível do desenho, a maioria das crianças já conseguia ilustrar ou passar para o papel o que estava a pensar em desenhar, revelando também a capacidade de representação da figura humana de forma bem definida.

Os trabalhos realizados reflectiam a forma espontânea como as crianças utilizavam os materiais e criavam objectos ou adereços através deles.

✓ **Domínio da Expressão Musical**

A música ocupa um lugar muito importante na vida da criança e contribui seguramente para o desenvolvimento da sua personalidade. A música é uma linguagem complexa mas também uma arte viva.

Na sala, não existia um espaço específico para a Música ou a Expressão Musical, tendo lugar a aula semanal de música na própria sala. Nesta sala de Jardim-de-Infância, a expressão musical realizava-se através de diferentes actividades, entre elas: o canto de diversas canções, o escutar e o reconhecer de sons e o contacto com diferentes estilos de música.

A nível das canções as crianças eram detentoras de um repertório muito rico, demonstrando saber e apreciar cantá-las e até mimá-las. Gostavam de ouvir histórias através de um CD e de discriminar ou reconhecer sons de animais, da natureza ou de

instrumentos musicais. As crianças desmontavam facilidade em memorizar as letras das músicas, gostando de as cantar e de as acompanhar com gestos.

✓ **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

A linguagem é o instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao pré-escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. É através deste domínio que é promovida a linguagem oral e a abordagem à escrita, proporcionando às crianças novas aprendizagens, a partir das aquisições básicas que a criança já fez, desenvolvendo-as.

Este grupo de crianças era possuidor de um vasto vocabulário e já conseguia constituir frases complexas. A maioria revelava um forte interesse em comunicar, mesmo em situações de grande grupo.

A nível da escrita as crianças revelam uma grande familiarização com o código. Algumas já sabiam escrever o seu nome sem o apoio da placa, fazendo tentativas de escrita através das ilustrações dos registos inicialmente escritos pela educadora; a maior parte do grupo já transcrevia o texto todo, outras crianças faziam círculos à volta das palavras ou um risco por baixo da mesma, como é o caso do G (5:2) e do R (4:8). O A (5:6) também escrevia frequentemente nos seus desenhos as palavras MÃE, PAI E ANTÓNIO.

A nível da leitura as crianças sabiam manusear bem um livro, sabiam folheá-lo, observar as suas imagens e falar sobre elas. Simulavam actos de leituras por elas observados e vivenciados. Recordo certa vez em que o DR (4:11) estava na área de reunião com o T (5:7), o JM (5:2) e o JM (5:2) a fazer de conta que lia uma história para os amigos. Estavam todos em volta dele a observar as imagens do livro e, à medida que o faziam, o DR (4:11) segurava o livro, passava as folhas e contava a história.

✓ **Domínio da Matemática**

Não é objectivo da educação pré-escolar que a criança, de forma abstracta e lógica, compreenda que um número qualquer representa todos os conjuntos formados por uma quantidade de elementos. Todavia, para preparar na criança a compreensão da propriedade referida e a aquisição do conceito de número, começar-se-ão num primeiro

momento por realizar numerosas e variadas manipulações sobre quantidades diversas. Estas surgem de forma espontânea nas brincadeiras diárias das crianças.

É através deste domínio que são trabalhadas as noções de espaço e de tempo, que a criança começa a encontrar os princípios lógicos que lhe possibilitam classificar, seriar, ordenar e formar conjuntos. Também lhes permite desenvolver o sentido de número (reconhecendo-os e atribuindo-lhe significado), desenvolver as noções de medir e de pesar e encontrar ajudas na resolução de problemas.

Este grupo já tinha noção de que o tempo passa, sabia identificar os dias da semana e do mês. Tinha consciência do que significa *em cima, ao lado, por baixo, dentro e fora* e conseguia formar conjuntos e estabelecer algumas comparações. Conseguia ainda contar oralmente, revelando já alguma noção de número.

Através de actividades propostas pudemos verificar que ainda há um reduzido número de crianças que manifestam dificuldades na contagem oral dos números, assim como em identificar a sua representação escrita e fazer a correspondência entre o número e a quantidade.

Os gráficos também foram inseridos no contexto da sala, através da análise do mapa do tempo atmosférico. Percebemos que as crianças compreenderam o que estavam a fazer, conseguindo extrair conclusões a partir da análise do gráfico.

✓ **Área do Conhecimento do Mundo**

O conhecimento do mundo deverá mobilizar e enriquecer os diferentes domínios de expressão e comunicação, ou seja, relaciona-se com as outras áreas de conteúdo, não esquecendo a área da Formação Pessoal e Social. É através desta área e partindo do que as crianças já sabem que elas irão compreender melhor o mundo que as rodeia, explorando-o e descobrindo-o. Este grupo também foi adquirindo a noção do meio envolvente através de saídas ao exterior, identificando certos sítios que conheceu ou visitou com os pais ou outro familiar.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais

elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também das artes. (M.E, 1997:79)

As crianças deste grupo revelavam conhecimento acerca do mundo que as rodeia, sabendo reconhecer o tempo que fazia, registando de forma elementar e simbólica as condições atmosféricas diárias.

Quanto à área das ciências experimentais, as crianças revelavam desejo de verem o que ia acontecer e como acontecia, quando se perguntava o que pensavam que iria acontecer, elas conseguiam levantar hipóteses, experimentar, observar e registar o que tinha acontecido. Por exemplo, realizámos a experiência de germinação do feijão em algodão e criámos alguns registos sobre o que pensávamos que iria acontecer. Os resultados não foram todos iguais, germinando uns, outros não; pudemos, assim, proceder ao registo do foi ocorrendo.

Este grupo compreendia ainda a importância de cuidar da higiene e da saúde, de se agasalhar no Inverno e vestir roupas leves no Verão; conheciam por que deviam comer a horas certas e por que razão não deviam abusar de certos alimentos.

Anexo II- Exemplo de Planificação e Reflexão

A. Planificação



Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática de Ensino Supervisionada em Creche I
2010/2011
Planificação diária Cooperada

Dia: 7/12/2010

Horas: 9h - 12:30h

Visto:

FORMANDA:

Nome: Maria de Aires Oliveira Neves

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Jardim Infantil Senhora da Piedade

Educador(a) Cooperante: João Rodrigues

1.PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido de trabalho desta manhã, reporta-se à conclusão da actividade “Decoração da Árvore de Natal” iniciada na 3ª feira passada. Inserindo-se no contexto da comemoração da efeméride “Natal”.

2.PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Área da Formação Pessoal e Social

- Promover a aquisição de regras de convivência social, respeitando os outros, saber esperar pela vez, saber escutar os outros;

- Desenvolver a interacção adulto/criança, através do diálogo durante os vários momentos da manhã;

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Plástica

- Desenvolver a destreza manual e a motricidade fina pela manipulação de diversos materiais;
- Estimular o prazer e o desejo de explorar envolvendo as crianças na decoração da árvore de natal;
- Permitir a diversidade e acessibilidade dos materiais, disponibilizando massas, círculos de cartolina de várias texturas e papel crepe.

Domínio da Linguagem Oral

- Fomentar o diálogo, escutando, e valorizando o contributo de cada criança;
- Promover o alargamento do léxico (vocabulário mais rico e mais elaborado);
- Promover a estrutura frásica das crianças;
- Desenvolver a capacidade de interpretar imagens;

Domínio da Abordagem à Escrita

- Permitir o contacto com o código escrito através do pequeno texto que acompanha as ilustrações da história;
- Permitir a familiarização com o código escrito pela apreensão da utilidade da leitura e da escrita;

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- **09h00: Acolhimento**

As crianças à medida que chegam à sala com os seus pais vão sendo acolhidas pela Educadora, de seguida irão juntar-se ao grupo que já está na sala. Pretendo nesse momento abordá-las numa interação positiva, de forma a facilitar o processo de separação, quer seja conversando com elas, quer seja estimulando-as a interagir com as outras crianças.

- **10:00h: Hora da Frutinha**

Por esta hora irei chamar o grupo para sentar-se na área de reunião distribuído um bocado de fruta por cada um deles. Cantaremos algumas músicas que as crianças já conhecem acompanhadas de gestos.

- **10:15h: “Decoração da Árvore de Natal” (conclusão)**

Por volta desta hora irei convidar um grupo de duas crianças que ainda não tenha realizado a decoração da árvore de natal para se dirigir para a área da expressão plástica para terminarmos o trabalho da 3^a feira passada. Numa das mesas da sala disponibilizarei vários materiais como massas, papel crepe, círculos de cartolina brilhantes e rugosas, e colas líquidas, dando a escolher os materiais que elas quiserem para a decoração da árvore. No caso do papel crepe incentivarei as crianças a amachucarem o papel fazendo pequenas bolinhas para depois colarem. Pretende-se que as crianças explorem o material à sua livre vontade, quando estas acabarem, virão outras. Às restantes crianças darei a escolher uma área da sala para brincar. Os adultos irão também distribuir-se pelas áreas da sala em conjunto com as crianças. Este momento terá a duração de 30 minutos.

- **10: 45h : Leitura e Exploração da história “ O Natal”**

Irei convidar o grupo a sentar-se na área de reunião para ouvirem uma história. Iniciaremos cantando uma canção que as crianças associam a este momento. Em

seguida procederemos à exploração das imagens da capa e à leitura do código escrito, tendo o cuidado de mater o livro virado para as crianças.

Após a leitura do livro irei fomentar o diálogo sobre o natal: Já fizeram a árvore de natal em casa? têm presépio? Já pensaram nos presentes que querem pedir ao pai natal?.

Este momento poderá levar 15 a 20 minutos.

- **11h15: Higiene**

Antes de almoço pedirei a duas ou três crianças de cada vez para virem comigo para a zona de higienização. É-lhes mudada a fralda àqueles que ainda não têm controlo dos seus esfíncteres e dado apoio aos que fazem chichi no bacio ou sanita. Posteriormente as crianças serão incentivadas a lavar a cara e as mãos sozinhas.

- **11h30: Almoço**

As crianças vão para a zona de alimentação anexa à sala de actividades, estarão sentadas à mesa com os seus pares, tendo nessa altura oportunidade de experienciar a textura, o sabor e o cheiro de forma autónoma.

- **12:00h: Higiene**

Após o almoço, ajudarei as crianças a despirem os bibes, encaminhando três ou quatro para a casa de banho. Estimularei as crianças a fazerem chichi no bacio e sanita, colocando a fralda naquelas que precisam para dormir a sesta. Posteriormente incentivarei as crianças a lavarem a cara e as mãos sozinhas através da explicitação de tarefas a realizar dando apoio nas mesmas para que elas se apropriem dessas tarefas e compreendam a sua importância. Exploraremos a sensação táctil do quente e do frio aquando a lavagem das mãos.

- **12:30h: Sesta**

Depois de realizarem a sua higiene as crianças dirigem-se para o dormitório e irão descalçar os sapatos e deitar-se nas respectivas camas.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

4.1. HUMANOS

- Uma estagiária;
- Um grupo de dezoito crianças;
- Uma educadora de Infância;
- Duas auxiliares de educação.

4.2. MATERIAIS

- Desenho da árvore de natal;
- Massas;
- Papel crepe;
- Círculos de cartolina;
- Cola;

4.3. FÍSICOS

- Sala de actividades;

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

- Observação do comportamento das crianças no decorrer da actividade (nível de envolvimento; interesse, curiosidade, motivação);
- Balanço diário da intervenção através da realização da reflexão diária;
- Diálogo com a educadora no final da manhã;
- Aferir regras de convivência social, principalmente em momentos de grande grupo em que as crianças têm de saber esperar pela sua vez e respeitar os outros;
- Aferir a destreza manual e a motricidade fina através do manuseio dos materiais;
- Verificar o vocabulário e as construções frásicas utilizadas pelas crianças.

B. Reflexão



Registo 9

Prática de Ensino Supervisionada em Creche I
Instituição: Jardim Infantil de Nossa Senhora da Piedade
Aluna: Maria de Aires Neves, nº7402
Educadora Cooperante: Maria João Rodrigues
Data: 7/11/10
Horário: 09:00 h – 13:00 h

Nesta intervenção decidiu-se em conjunto com a educadora terminar-se a decoração das árvores de natal e proceder-se à leitura e exploração da história “O Natal”, uma vez que hoje era o dia para os meninos tirarem fotografias. Desta maneira, pensou-se na continuidade da actividade da 3ª feira anterior e optou-se por não iniciar algo de novo.

Na hora do lanche às 10:00h, as crianças sentaram-se na área de reunião para comer maçã, tendo nesse momento oportunidade de experienciar a textura, o sabor e o cheiro dessa fruta. Simultaneamente escutámos algumas músicas que constituíram uma oportunidade para as crianças dançarem. Elas mostraram-se muito animadas e divertidas, revelando um grande dinamismo na forma como dançavam. Esta componente da expressão musical está ligada à expressão motora permitindo às crianças exprimirem a forma como sentem a música, criem uma forma de movimento ou aprendam a movimentar-se, podendo apelar para o trabalho de grupo que se organiza como uma finalidade comum. Tendo em conta o interesse das crianças demonstrado pela dança, pretendo aproveitá-lo e explorá-lo já a partir da próxima intervenção através de um jogo de movimento com lenços, colocando trechos de músicas, tanto rápidas como lentas.

Após este momento convidei um grupo de duas crianças que ainda não tinha realizado a decoração da árvore de natal a dirigir-se para a área da expressão plástica para terminarmos o trabalho da 3ª feira anterior. Disponibilizei o mesmo tipo de materiais (massas, papel crepe, rolhas de garrafas e círculos de cartolina) dando-os a escolher às crianças, ajudando-as quando necessário a pôr cola. O JS (2:2) revelava uma grande precisão quando punha cola nos seus materiais, mostrando um cuidado especial

com o seu trabalho, embora com alguma dificuldade em segurar as bolinhas de papel crepe na folha, pois por vezes vinham agarradas aos dedos.

Por volta das 10:45h convidei o grupo a sentar-se na área de reunião para ouvirem uma história. Iniciámos cantando uma canção que as crianças associam a este momento. Em seguida, procedemos à exploração das imagens e à leitura do código escrito, tendo o cuidado de mater o livro virado para as crianças. Durante a exploração do livro as crianças quiseram contar como estava a sua árvore de natal e a RS (2:6) disse “*eu também tenho o presépio ao lado da árvore de natal*” continuei “*ai sim! então e como é que está o teu presépio?, o que é que tens lá?*”, ela respondeu “*tenho lá o menino Jesus*”. A intervenção espontânea das crianças neste momento permitiu-me ver que estas têm evoluído na sua capacidade de comunicar e de interagir umas com as outras no tempo de grande grupo. Para mim é sem dúvida uma grande conquista, pelo facto de conseguir motivar as crianças, encorajando-as a comunicar.” *O tempo de grupo ajuda as crianças a construírem um relatório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia*” (Post, J. & Hohmann, M., 2003: 280)

Posteriormente acompanhei o grupo a dirigir-se para a sala onde iriam tirar fotografias, auxiliando na subida e descida de escadas.

Depois de tirarmos fotografias regressámos à sala para almoçar, dei apoio para colocarmos os babetes às crianças e a distribuir os almoços. Ajudei algumas crianças a comerem a sopa, embora elas já o façam sozinhas, por vezes não querem comer a sopa. Penso que é importante insistirmos que a criança coma a sopa, não ao ponto de a fazer chorar e/ou vomitar, mas sim tentar que esta comece a gostar ou pelo menos faça um esforço para comer um bocadinho. O facto de obrigámos a criança a comer pode tornar-se massacrador para ela, ou seja, a hora da refeição em vez de ser um momento de prazer, torna-se um suplício, além disso a relação que a criança estabelece com aquele adulto não será a mais harmoniosa possível. O F (2:5) e a ML (2:1) não queriam comer a sopa quando me aproximava deles para tentar ajudar viravam a cara. No entanto, não desisti à primeira e consegui que o F (2:5) comesse alguma coisa, embora umas vezes abrisse completamente a boca, e outras apenas parcialmente, sorvendo um pouco a sopa. Já com a ML (2:1) isso não foi possível, teve que ser outro adulto a insistir com ela.

Em síntese, apesar de esta manhã ser bastante agitada com o facto de as crianças terem de tirar fotografias, tive oportunidade de participar neste momento e de ao mesmo

tempo realizar o que tinha planeado descobrindo ainda outro dos interesses deste grupo, a dança aos quais pretendo dar resposta.

Anexo III- Grelha de Regulação de Actividades em Creche

A grelha de regulação de actividades está organizada por semanas, com o objectivo de facilitar a sua leitura. Esta grelha irá seguir as áreas referidas no **Perfil de Desenvolvimento**.

1ª Semana 21-2-2011 a 25-2-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendizagem competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Dramatização da história “ <i>O Palhaço que não Conseguia fazer rir</i> ”, de Sara Rodrigues		X		1
Dançar ao som de diferentes músicas			X	1
Construção de Palhaços em 3D		X		1
Exploração de Livros de Imagens		X	X	2
Saída ao Jardim Público		X	X	2
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	0	4	3	

2ª Semana 28-2-2011 a 4-3-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendiz competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Dicionário de Imagens “ Os animais”		X		1
Escolha das Máscaras de Carnaval	X			1
Construção das Máscaras de Carnaval		X		1
Lengalengas e Canções		X		1
Ouvir e imitar o som dos animais		X		1
Desfile de Carnaval com as duas salas de 2 anos		X		1
Saída ao Jardim Público		X		1
Ida ao Circo		X		1
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	1	7	0	

3ª Semana 7-3-2011 a 11-3-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendiz competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Actividade dinamizada pela mãe da Maria Liaça	X	X		2
Registo da actividade dinamizada pela mãe da Maria Liaça		X		1
Sessão de Expressão Motora		X	X	2
Actividades na área dos jogos e leitura		X		1
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	1	4	1	

4ª Semana 14-3-2011 a 18-3-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendiz competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Exploração da história “ Eu e o Meu Papá!”, de Alison Ritchie		X		1
Construção da prenda para o pai		X		1
Canções com roda			X	1
Registo “ O que gosto mais de fazer com o meu pai”		X		1
Exploração de Blocos		X		1
Confeção de bolos		X		1
Festa para os pais		X		1
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	0	6	1	

5ª Semana 21-3-2011 a 25-3-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendiz competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Registo da Confeção dos bolos e dos momentos pais e filhos		X		1
Leitura e Exploração da Poesia “A Andorinha”, de Irene Lucília		X		1
Pintura de Flores		X		1
Saída ao Jardim Público		X		1
Leitura e Exploração da história “O Pintainho, corre,corre, corre...”, de Maria Menéres		X		1
Confeção de mousse de ananás		X		1
Dança	X	X		2
Exploração de frutos: ananás, banana e limão		X		1
Leitura e Exploração da poesia “Onde Mora o Amarelo?”		X		1
Sessão de Expressão Motora		X	X	2
Jogo “ À descoberta do objecto amarelo”		X		1
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	1	11	1	

6ª Semana 28-3-2011 a 1-4-2011

Actividades	Competência Pessoal e Social	Aprendiz competente	Competências físicas e motoras	Total por tipo de actividade
Leitura e Exploração da história “ O Capuchinho Vermelho”, de Ana Oom		X		1
Confeção de Biscoitos de Manteiga		X		1
Jogos de Classificação de Imagens		X		1
Dramatização da história “ O Capuchinho Vermelho” com fantoches		X		1
Digitinta Vermelha/ Pintura de Morangos		X		1
Sessão de Expressão Motora		X	X	2
Total por área desenvolvimento/aprendizagem	0	6	1	

Anexo IV- Grelha de Regulação de Actividades em Jardim de Infância**Semana de 4 a 8 de Abril de 2011**

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Ling Mat	Ling Oral Esc	
História “ Ainda Nada” de Christian Voltz		X						X	2
Pintura com lápis de cor de imagens do processo de germinação do feijão na terra			X		X				2
Recortar, colar e ordenar as Imagens do processo de germinação na terra			X		X		X	X	4
Pintar copos de iogurte com pincel para a experiência de germinação do feijão em algodão			X					X	2
Total	0	1	3	0	2	0	1	3	

X- Áreas assinaladas nas planificações

Semana de 11 a 15 de Abril de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Desenho com cotonete nos copos de iogurte								X	1
Experiência de germinação do feijão em algodão (g.g)		X							1
Experiência de germinação do feijão em algodão (individual)		X							1
Registo da Experiência “Germinação do feijão em algodão”								X	1
História “ A que sabe a lua”, de Michael Grejniec		X						X	2
Registo e Ilustração das Novidades do Fim de Semana			X					X	2
Confeção de um bolo de chocolate	X	X				X X	X	X	3
Registo da confeção do bolo de chocolate								X	2
Picotagem e recorte de elementos da Páscoa: coelho e ovos								X	2
Confeção de Biscoitos	X	X							3
Saída ao Jardim Público	X	X							2
Jogo Rede de Peixinhos	X				X			X	3
Total	4	6	1	0	1	0	3	8	

Semana de 26 a 29 de Abril de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Leitura e Exploração da história “ A minha mãe”, de Anthony Browne								X	1
Registo e ilustração “ Para mim a minha mãe é ... e o que gosto mais de fazer com ela”			X					X	2
Rimas do Zacarias					X			X	1
Jogo dos Grupos	X						X		3
Primeira observação do resultado da experiência individual de germinação do feijão		X						X	2
Organizar os números de 1 até 5 e representar quantidades			X					X	3
Cartões com números e representação de quantidades					X		X	X	2
História “ Todos no Sofá”, de Luísa Ducla Soares						X		X	2
Total	1	1	2	0	1	1	2	7	

Semana de 2 de Maio a 6 de Maio de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
História “ A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, de Luísa Ducla Soares						X		X	2
Construção das personagens da história “ A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”			X					X	2
Diálogo com os meninos sobre a área da biblioteca	X							X	2
Registo das Novidades do Fim de Semana			X					X	2
Exploração de letras e palavras que compõem o nome de três meninos							X	X	2
Preparação da Saída ao Museu de Évora	X	X							2
2ª Observação do resultado da experiência de germinação do feijão		X						X	2
História “ A Bela e o Monstro”		X						X	2
Exploração de números e quantidades com 3 crianças							X	X	2
Total	2	3	2	0	0	1	2	8	

Semana de 9 a 13 de Maio de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Registo das Novidades do f.d.s			X					X	2
História “ A Vaquinha Alentejana”... (e outros bichos equisitos), de Vítor Franco								X	1
Confeção de Coroas e Colares			X						1
Lengalenga “ Rei Capitão”				X				X	2
Jogo “ Escravos de Job”				X	X				2
Enfiamentos de Massas					X		X		2
Recorte e desenho de elementos da lengalenga			X					X	2
História “ A Gata Borracheira” , livro e acetatos		X						X	2
Pintar imagens da história “ A Gata Borracheira”			X						1
Jogo de Memória								X	1
Total	0	1	4	2	2	0	1	6	

Semana de 16 a 20 de Maio de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Registo e Ilustração das Novidades do Fim de Semana			X					X	2
Registo dos animais que esperamos encontrar no Jardim Zoológico								X	1
Recuperação dos livros da biblioteca no hospital dos livros					X			X	2
Placas de Identificação “ Livro Tratados e Livros doentes”			X					X	2
Ouvir sons de animais e imitar as formas de locomoção dos mesmos				X		X		X	3
Picotagem de letras			X					X	2
Total	0	0	3	1	1	1	1	7	

Semana de 23 a 27 de Maio de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Arranjar os livros da biblioteca no hospital dos livros						X		X	2
Sessão de Expressão Motora	X				X	X			3
História “ O Cuquedo” de Clara Cunha						X		X	2
Preparação da visita à exposição dos anfíbios	X	X							2
Preparação da ida ao teatro	X	X							2
Conjuntos de animais: domésticos e selvagens							X	X	2
Registo “ O que mais gostei no Jardim Zoológico”			X					X	2
Total	3	2	1	0	1	3	1	4	

Semana de 30 de Maio a 3 de Junho de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Registo das Novidades do Fim de Semana			X					X	2
Registo da visita ao ZOO			X					X	2
Recorte do animal que goste mais de ver no Jardim Zoológico			X						1
Preparação da Saída ao Évora Hotel	X	X							2
Padrão do animal que gostei mais de ver no ZOO							X	X	2
Análise do Mapa do tempo e elaboração de um gráfico		X					X	X	3
Construção da Máquina de Operações em 3D			X						1
Construção de Cavalos			X						1
História “ O Meu Livro” de Pedro Reinho		X						X	2
Elaboração do convite para as salas	X							X	2
Total	2	3	5	0	0	0	2	6	

Semana de 6 de Junho a 9 de Junho de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp D	Mat	Ling Oral Esc	
Registo das Novidades do f.d.s			X					X	2
Distribuição de Convites às salas para virem ao nosso hospital dos livros	X							X	2
Leitura da história “O Tio Lobo”, de Xosé Ballestros						X		X	2
Exploração de imagens pesquisadas com os pais no âmbito do projecto “Os Castelos”		X						X	2
Preparação da ida ao teatro	X	X							2
Preparação para a semana de consultas no hospital	X					X		X	3
Sessão de Expressão motora				X	X		X		3
Total	3	2	1	1	1	2	1	5	

Semana de 13 de Junho a 17 de Junho de 2011

Actividades	Áreas OCEPE								Total por tipo de act.
	FPS	CM	Ex Plast	Exp Mus	Exp Mot	Exp Dr	Mat	Ling Oral Esc	
Preparação de consultas no hospital dos livros	X					X		X	3
Consultas no hospital	X					X		X	3
Exploração das imagens: palácio e castelo							X	X	2
Jogo “Rede de Peixinhos”					X		X		2
Convite à sala da Isabel para a comunicação do projecto “ Os Castelos”	X							X	2
Comunicação do projecto “ Os Castelos”	X							X	2
Sessão de Expressão Motora						X	X		2
Dramatização da história “ O Tio Lobo”, de Xosé Ballestros						X		X	2
Visita à Ludoteca	X	X							2
Total	5	1	0	0	1	4	3	6	

Anexo V- Perfil de Utilização do MEM no Jardim de Infância**Uso do modelo pedagógico do MEM****Educação Pré-Escolar****no desenvolvimento do currículo****GRUPO:** _____**NOME:** _____**PERFIL DE UTILIZAÇÃO****Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:**

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	☺	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
CENÁRIO PEDAGÓGICO				
Áreas de Trabalho				
Biblioteca / centro de documentação	X	2	3	4
Oficina de escrita e reprodução	X	3	3	3
Laboratório de ciências e matemática		1	1	1
Oficina de construções e carpintaria	X	2	2	2
Ateliê de artes plásticas		2	2	2
Área de dramatização	X	4	4	4
Área Polivalente	X	4	4	4
Rotina diária e semanal				
Acolhimento em conselho e planificação		3	4	4
Tempo de actividades e Projectos	X	3	4	4
Comunicações		3	3	3
Trabalho curricular participado pelo grupo /Animação cultural		2	2	2
Avaliação em Conselho		4	4	4
Instrumentos de Pilotagem				
Diário		4	4	4
Mapa de actividades		1	1	1
Mapa de presenças	X	4	4	4
Mapa de tarefas	X	4	4	4
Inventários		1	3	3
Lista de projectos		1	3	3
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	1	1
Plano do dia		1	1	1

<u>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA</u>	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Avaliação dos instrumentos de pilotagem				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.	X	3	3	4
Acolhimento em Conselho				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto	X	3	3	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso	X	3	3	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.	X	3	3	4
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo	X	3	3	3
Planificação da semana e do dia				
Leio a coluna do “queremos” do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana		3	3	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		2	2	4

Anexo VI- Relatório do Projecto «O Hospital dos Livros»

O projecto desenvolvido no Jardim-de-Infância também teve em conta as fases atrás mencionadas, seguidamente poderemos acompanhar com maior detalhe a descrição dessas fases.

Fase I – Definição do problema

O Projecto “ O Hospital dos Livros” surge a partir da observação de um problema na área na biblioteca, eis a situação que o faz despontar:

Projecto da PES I para a PES II

Nesta sala de jardim-de-infância foi detectado um problema na área da biblioteca, mais propriamente na forma como estão disponíveis nesta área. Encontram-se arrumados num baú todos amontoados, o que gera dificuldades às crianças em encontrarem o livro desejado, sendo apenas mais visíveis aqueles que estão por cima. E de tanto puxarem, determinados livros estão estragados nos cantos, nas capas e com folhas soltas. A minha intervenção visa dar resposta a esse problema.

4 Abril de 2011

No momento que antecede o almoço a I (5:0) pediu-me para contar uma história que estava dentro do baú da área da biblioteca. Ambas tivemos alguma dificuldade em encontrar o livro, como não conseguia encontrar disse que lhes contava uma história da minha cabeça. Algumas crianças contestaram e disseram “*da cabeça?*”, a educadora ajudou-me nesse momento explicando que a história estava dentro da minha cabeça, rapidamente o A (5:4) também entreviu afirmando “ *está dentro do cérebro*”. Perante a confusão dos livros sugeri que organizássemos esta área. Perguntei como é que tinham os livros organizados em casa, algumas diziam que tinham os livros organizados em comboio, outras falavam de ideias para requalificar a área. A M (4:9) disse que podíamos ir comprar um livro, podíamos ir à casa dela e podíamos fazer um livro.

Sugeri também fazermos algumas visitas como ir à Biblioteca, à Ludoteca e à Livraria para podermos ver como estão organizados os livros.

5 de Abril de 2011

Na chegada do PS (4:11) à sala, a mãe contou que viu na televisão uma educadora de Infância da cidade de Évora que desenvolveu um projecto intitulado “O Hospital dos Livros”, este ensinava as crianças a estimar os livros, o que achou bastante interessante e por isso resolveu contar.

Para além das situações referidas em contexto de sala, o projecto teve também por base o contacto com uma docente da Universidade de Évora, a professora Doutora Ângela Balça e a Educadora Margarida Junça, através das quais pude conhecer um projecto da mesma natureza e título. A partir da troca de experiências com estas profissionais, iniciou-se a planificação do projecto com os meninos na minha sala de Jardim de Infância, procurando-se assim dar resposta aos seus interesses.

Fase II – Planificação e Lançamento do trabalho

Para levar o projecto a discussão no grande grupo, contei-lhes a história “ A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”, sendo um momento bastante entusiasmante e atractivo, os fantoches utilizados foram algo que despertou a atenção das crianças, pois todas quiseram experimentá-los. Depois do conto da história falámos sobre a nossa biblioteca e do que poderíamos fazer para a melhorarmos, nesse momento, o T (5:5) disse que podíamos tratar dos livros, o PS (4:11) verbalizou brincar aos médicos, a M (4:11) disse que queria fazer uma máquina de operações, o DM (4:11) verbalizou que podíamos convidar os meninos das outras salas para virem ao nosso hospital, e eu sugeri também fazermos algumas visitas como irmos à Biblioteca, à Ludoteca e à Livraria para vermos a organização dos livros. Também falámos sobre o espaço que iria enquadrar o nosso hospital, em que avancei com a sugestão de poder ficar no hall de entrada, no lugar da área da pintura, algo que foi previamente pensado com a equipa educativa, mas que foi proposto ao grupo. Eles concordaram proferindo

que queriam ajudar nas mudanças, assim aquelas que se ofereceram ajudam a mudar os materiais, enquanto nós adultos arrastávamos alguns móveis.

2 de Maio de 2011

O nosso projecto “ *O Hospital dos Livros*”, tem lugar no espaço que antes se destinava à área da pintura, onde já temos, os livros, um colchão, um cesto com batas e pauzinhos de médico. Estes dois últimos materiais referidos foram trazidos pelo pai da Maria que é médico. Penso que é relevante estas modificações na sala durante o ano lectivo, consoante os projectos que vão sendo desenvolvidos pelo grupo, sendo essas alterações sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, para que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia-a-dia de actividades. “*Ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo*”(Cardona, 1992:8).

Fase III – Execução

Nesta fase, com o intuito de mudarmos a nossa biblioteca e arranjar os livros foram planeados momentos dedicados à realização dos trabalhos propostos pelas crianças, sendo estes acordados com as mesmas. Outras actividades foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projecto, conforme os interesses e necessidades sentidas.

19 de Maio de 2011

Fui para o hospital dos livros com o T (5:6) e o DM (5:1) fazer um diagnóstico das doenças dos nossos livros. Foi um momento muito divertido, eles escutavam o coração dos livros com o estetoscópio, mediam-lhe a tensão e diziam que tinha febre. Outras crianças, também queriam ir para ali, mas disse-lhes que hoje só iam dois comigo, amanhã iriam outros meninos. No dia seguinte, iríamos continuar a fazer o diagnóstico das doenças dos livros e começaríamos a curá-los e arrumá-los em bolsas

que iríamos expor na parede. A partir da interação com eles surgiu a necessidade de criarmos um espaço para os livros doentes e para os livros tratados, para o qual se levou algumas bolsas para expormos na parede. Também enquanto brincávamos as crianças diziam que os livros tinham febre, por isso vamos fazer uns termómetros para esta área. Num dos nossos diálogos a M (4:10) disse que queria fazer uma máquina de operar.



Ilustração 28- DM (5:1) a escutar o coração do livro

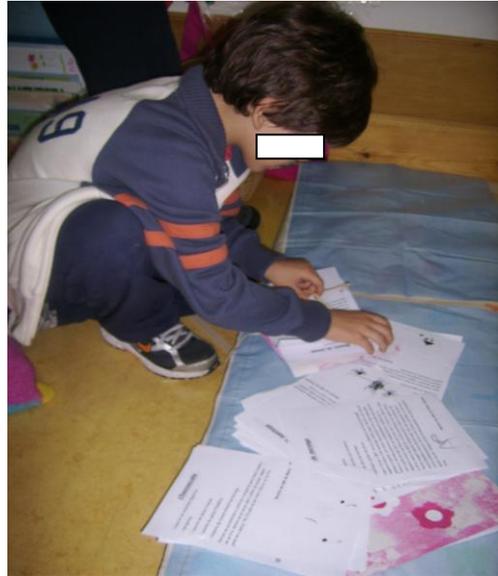


Ilustração 29- T (5:6) a juntar as páginas

20 de Maio de 2011

Hoje, coloquei de manhã com a ajuda da M (4:10) e CV (5:4) duas bolsas na parede para expormos os livros. Fomos as três perguntar à senhora da limpeza se tinha pregos e um martelo que nos pudesse emprestar. A senhora emprestou-nos o material e nós voltámos à sala. Pedi que tirassem as bolsas de dentro dos sacos e que as ajustassem na parede para que eu pudesse espetar os pregos. Em seguida, continuámos a tratar dos livros doentes e à medida que os arranjávamos colocávamo-los dentro das bolsas.



Ilustração 30-diagnóstico e recuperação do livro doente (rasgado)

Depois das crianças terem lanchado e realizado a sua higiene reuni com o B (4:8), o PB (5:5), a I (5:2) e o A (4:11) numa mesa e recortámos algumas letras de revistas para a identificação das placas “ *livros tratados*” e “ *livros doentes*”.Tinha em cima da mesa um papel a dizer ” *livros tratados*” e “ *livros doentes*” para que as crianças possam ver as letras que precisámos de recortar. Após o recorte procedemos à colagem das letras de modo a formarmos as placas de identificação com as referidas palavras.

23 de Maio de 2011

Fiquei com um grupo de duas crianças no hospital dos livros para continuarmos a recuperar os livros estragados. Examinámos o livro, escutando o coração, medindo a tensão e procederemos à sua recuperação colando fita-cola as páginas rasgadas, colando com cola líquida a lombada descolada. Atendendo à doença identificada pelo PS (5:1) num dos livros teremos de criar algumas lombadas, pois ele verificou num dos seus exames que um dos livros não tinha lombada.

3 de Junho de 2011

Neste dia, construímos a máquina de operações, levei uma caixa de sapatos e perguntei-lhes como poderíamos fazer a máquina de operações, a CB (4:9) respondeu com um buraco em cima, pomos lá o livro e depois tiramos, e a M (4:10) sugeriu que fossem abertos dois buracos, um de cada lado da caixa para fazermos passar o livro como se estivessemos a fazer um raio-X. A maioria das crianças gostou da ideia da M (4:10) e então ela abriu os dois buracos na caixa, a CB (4:9) esponjou uma folha de papel Kraft de verde para a forramos, o JM (5:2) desenhou uma tesoura e recortou alguns medicamentos de revistas.

A CV (5:5) e a CR (5:1) quiseram construir os termómetros, aproveitámos dois dos pauzinhos que a M (4:10) trouxe e fizemos-lhes uns riscos com números.

Depois do lanche ouvimos a história “ O Meu livro”, de Pedro Reinho, falámos sobre esta, o DR (4:11) disse que para ele um livro conta história bonitas e o LC (5:6) afirmou que gosta que a mãe lhe leia história à noite, porque o faz pensar em coisas bonitas. Tive intenção de com esta história sensibilizar as crianças para a importância de mantermos os livros em bom estado e de não os rasgarmos, reforçando o que estes têm de bom.

9 de Junho de 2011

Neste dia, mediante a aproximação da nossa semana de consultas no hospital dos livros, rectificámos todos os materiais que tínhamos e do que precisámos, preparando-nos também para receber a sala de 2ª feira. Construímos lombadas de vários tamanhos e larguras a partir de tiras de cartolina que foram pintadas com lápis de cera deitado (técnica escolhida pelas crianças). No ensaio, o PS (5:1) era médico o JM (5:2) enfermeiro. Estes vestiram as batas e colocaram as máscaras. O enfermeiro foi buscar as toalhas para deitarmos o nosso paciente no colchão e o médico recebeu o doente (livros), realizando-se em seguida alguns exames, escutando o coração, tirando a febre e observando o livro, procedendo depois ao tratamento, ou seja pondo-se-lhe a fita-cola mágica nas páginas rasgadas.

Fase IV – Avaliação / Divulgação

Para a divulgação do projecto o DM (5:2) verbalizou que podíamos convidar os meninos das outras salas para virem ao nosso hospital tratar de um livro doente e a I (5:3) disse que podíamos fazer um cartão a convidar os meninos e distribuir pelas salas. Também o DM (5:2) resolveu o problema da questão do espaço, dizendo que ficavam só alguns meninos da nossa sala a receber os outros meninos.

3 de Junho de 2011

Após ouvirmos a história “ O Meu Livro”, de Pedro Reisinho perguntei como é que poderíamos convidar os meninos para virem ao nosso hospital, a I (5:3) afirmou que podíamos fazer um cartão e distribuir pelas salas, pensámos que seria uma boa ideia. No entanto, referi que tínhamos um problema, não cabemos duas salas no hall de entrada, então o DM (5:2) afirmou que podiam ficar alguns meninos responsáveis por receber os outros meninos e a tratar dos livros que trouxessem. Perante a sua intervenção propus que ficassem dois meninos por dia a receber as salas comigo, as crianças aceitaram e ofereceram-se como voluntários, decidindo-se logo quem ficaria com quem.

Em pequeno grupo, construímos o convite para darmos às salas. A AC (4:8), a C V (5:5) e a I (5:2) seleccionam a fotografia que deveria ficar na capa e em conjunto escrevemos o texto. Depois, o DM (5:1) recortou as fotografias e colou-as numa tabela que construí com os dias da semana dentro do convite.

6 de Junho de 2011

Antes de almoço reuni com o grupo e mostrei o convite que elaborámos ontem, lendo o que escrevemos e verbalizando o nome das crianças que ficaram responsáveis em cada dia. Em seguida, propus que ensaiássemos o que iríamos dizer nas salas quando distribuíssemos os convites. Perguntei ao G (5:1) se queria ser o primeiro a fazer, dei-lhe um convite e disse-lhe para sair da sala e voltar a entrar imaginando que vai dar o convite à sala da Inês. Ele bateu à porta, pediu para entrar e deu-me o convite

verbalizando que “ *Temos na nossa sala um cantinho novo, o hospital dos livros e vimos convidar os meninos para marcarem uma consulta no nosso hospital, para tratarem de um livro doente da vossa sala*”. Seguidamente, mais crianças ofereceram-se, o T (5:6), a M (4:9), o A (5:0) e o JM (5:2) para repetir o mesmo processo, acordando-se quem ficaria responsável por entregar o convite em cada sala.

Depois da sesta fomos às salas distribuir os convites. Às vezes as crianças ficavam um pouco envergonhadas quando falavam, mas rapidamente o G (5:1) aparecia e ajudava-os no discurso. Nesse momento também as crianças das outras salas ficavam bastante entusiasmadas, pois a proposta parecia-lhes aliciante.

Registo 10: 13 a 17 de Junho de 2011

13 de Junho

Hoje foi o nosso primeiro dia de consultas no hospital dos livros, recebemos os meninos da sala da Inês que trouxeram um livro doente. O médico e o enfermeiro realizaram-lhe alguns exames e tratamentos como escutar o coração, dar injeção, tirar a febre e pôr fita-cola. Em seguida, o médico disse que o livro estava muito doente, por isso tivemos que interná-lo.

Depois de almoço, os meninos da sala da Inês realizam a higiene na mesma casa de banho que nós. Enquanto os meus meninos estavam a despir os bibes na sala, dei por dois ou três meninos da outra sala a espreitarem o seu livro deitado na cama do nosso hospital.

14 de Junho de 2011

Hoje, enquanto fazíamos o ensaio no hospital dos livros para receber a sala da Inês, a M.(4:10) disse que o livro estava grávido e que podíamos utilizar a máquina de operações para ver o sexo do bebé, colocando o livro de um lado e espreitando do outro.

15 de Junho de 2011

Tivemos mais uma consulta no hospital dos livros, os meninos da sala da Vina que nos trouxeram dois livros doentes, estavam rasgados e tinham muita febre, por isso tiveram que ficar internados no nosso hospital para receber tratamentos do nosso médico e enfermeiro.

À tarde, dois dos meninos da sala da Inês e da Vina vieram visitar os livros ao hospital e receberam um separador com uma fotografia do seu livro a levar tratamento.

16 de Junho de 2011

Hoje, foi a nossa penúltima consulta no hospital dos livros, os meninos da sala da Isabel levaram dois livros doentes, um sem lombada e outro com páginas soltas. Foi um momento de partilha de saberes, pois os meus meninos já identificam, alguns elementos paratextuais do livro e identificaram logo que o livro não tinha lombada, indo buscar uma tira de cartolina da cor do livro e colado neste com fita-cola.

17 de Junho de 2011

Tivemos um cancelamento na consulta do hospital dos livros, o grupo que iria hoje foi ver a exposição de porcos que andam espalhados pela cidade.

Avaliação

As crianças conseguiram tratar de todos os livros, solucionado os problemas que encontravam durante as suas intervenções. A criação deste espaço na sala, aludiu também a um ambiente de faz-de-conta, devido aos materiais que possui e à imaginação e criatividade das crianças, estas encenam papéis que conhecem, neste caso médicos e enfermeiros, desempenhando funções por eles realizadas. Teve-se como principal objectivo tratar dos livros estragados, de modo lúdico e dinâmico, possibilitando uma

aprendizagem com divertimento que incutisse prazer no acto de aprender. “A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, a fala, o pensamento e o sentimento” (Salomão, H., e Martini, M., 2007:5) A junção destas duas componentes, originaram situações de aprendizagem gratificantes e atraentes, servindo de estímulo para o desenvolvimento integral das crianças. Isto é possível verificar-se nas notas de campo que fazem referência à semana de consultas no hospital dos livros. Não se criou um hospital, porque tal como já foi explicado, pretendeu-se ligar a criação de um espaço de recuperação de livros a um espaço de jogo simbólico e também porque conforme dialogado com a educadora cooperante, esse já foi uma área que tiveram na sua sala no ano anterior. A sua persistência e determinação em querer realizá-lo levou este projecto ao auge, culminando com um produto final que satisfez as crianças. Mais que isso, desfrutaram das aprendizagens que fizeram, divertiram-se. O prazer e o estímulo foram algo bem visíveis neste grupo de crianças.

Através da divulgação do projecto, recebemos alguns *feedbacks* positivos quer das salas (crianças, educadoras e auxiliares), quer dos pais que elogiavam o trabalho desenvolvido, pois viam as crianças entusiasmadas e interessadas, envolvidas no âmbito lúdico e dinâmico, mas ao mesmo tempo educativo.

Enquanto futura profissional de educação de infância, é muito importante perceber / entender o que é o trabalho de projecto, como se concretiza e quais as vantagens que dele as crianças podem ter na sua formação.

Realizar um projecto deu-me a oportunidade de experimentar. Considero que só confrontada com a realidade e observando os resultados é que como profissional vou conseguindo valorizar determinado tipo de trabalho como o trabalho de projecto, quero eu dizer que *a priori*, com pouco conhecimento e inexperiente neste âmbito, não sabia até onde ou como é que o trabalho de projecto ia provocar nas crianças saberes mais aprofundados sobre determinados temas. Neste momento, para mim, o trabalho de projecto é algo que engrandece as crianças, no sentido que faz crescer o seu conhecimento, de uma forma dinâmica/activa e mais autónoma, sobre assuntos que lhes são interessantes. O que desponta nelas saberes que perduraram, certamente, mais tempo na sua memória, porque foi algo que trabalharam e procuraram, ou seja foram activas, participativas construtoras deste.